# Wesen, Geschichte und pädagogischer Wert der erotematischen Lehrform.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Otto Müller
aus Schneidemühl.

Tag der mündlichen Prüfung: 25. Januar 1895.

BERLIN.

Druck von Bernhard Paul, Wilhelmstrasse 122.

1895.

Seinen lieben Eltern

gewidmet.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41535724_0039

## Das Wesen der erotematischen Lehrform.

Nach der Art und Weise, in welcher der Schüler am Unterrichte beteiligt ist, kann man zwei Lehrformen unterscheiden: 1. diejenige, bei welcher sich der Schüler nur receptiv verhält und 2. diejenige, bei welcher der Schüler receptiv und produktiv thätig ist. Erstere Lehrform nennt man vortragende, akroamatische, letztere fragende, erotematische oder dialogische. Jede dieser beiden Lehrformen hat ihre eigentümlichen Vorzüge, und keine derselben darf im Unterrichte eine ausschliessliche Verwendung finden. Vielmehr wird der wahrhaft bildende Unterricht jede derselben in zweckmässiger Abwechselung mit der anderen zur rechten Zeit und am rechten Orte eintreten lassen. Gleichwohl steht aber fest, dass der fragenden Lehrform die erste Stelle eingeräumt werden muss. Im Hinblick hierauf sagt Scholz in seiner „kurzen Anleitung zur Fragbildung“ [1]): „Wir kennen kein Studium, dem der Lehrer mehr Fleiss und Sorgfalt zu widmen hätte als der Erlernung des Fragunterrichts. Aus den Fragen, welche der Lehrer an die Schüler richtet, erkennt man den Grad seiner Bildung, seines Scharfsinns, seiner Sprachfertigkeit und seiner Lehrertüchtigkeit. Die fragende Lehrform ist eine Kunst, in welcher der wahre Lehrer nie auslernt, erreichte er auch das Methusalemsalter. Je gewissenhafter er seinen Beruf als Lehrer verwalten will, desto strenger wird er es auch mit den Forderungen an sich selbst in Betracht der Ausübung der Fragkunst nehmen.“ Wegen dieser hohen Bedeutung der Fragkunst wollen wir uns im Folgenden mit

[1]) Breslau, 1852. S. 4.

ihrem Wesen, ihrer Geschichte und ihrem pädagogischen Werte beschäftigen.

Das Mittel, dessen sich der Lehrer bei der erotematischen Lehrform bedient, ist die Frage. Ueber das Wesen derselben ist man nicht von vornherein einig gewesen. Die einen (Gräfe, Mendelsohn, Maass, Carstensen, Thierbach) erklärten die Frage als einen unvollständig ausgesprochenen Satz, in welchem die Worte eine solche Stellung gegeneinander hätten, dass dadurch das Verlangen des Fragenden zu erkennen gegeben werde, der Befragte solle das dem Satze zu seiner Vollständigkeit Fehlende ergänzen. Die anderen (Kraussold, Jost, Plato) definierten die Frage als einen Satz, aus dessen Wortstellung man erkenne, dass derjenige, welcher ihn ausspreche, den anderen zur Ergänzung oder Bestimmung eines Urteils auffordere. Keine von diesen beiden Erklärungen trifft das wahre Wesen der Frage. Wenn die erstgenannte Auffassung in ihrem Rechte wäre, dann müsste z. B. die Frage: „Wie wurde er da?“ Antwort: „Betrübt“ als Musterbeispiel gelten. Demgegenüber ist aufrecht zu erhalten, dass jede verständige Frage ein grammatisch vollständiger Satz ist. Wie steht es aber mit der Auffassung von der Frage als eines unvollständigen Urteils?

Oben war gesagt, dass zwar sowohl die akroamatische als auch die erotematische Lehrform in ihrem Rechte sei, dass aber die letztere für den Unterricht den Vorzug verdiene. Die erotematische Lehrform kann aber naturgemäss nur dann diesen Anspruch auf Vorzug machen, wenn sie den wesentlichen Kern der akroamatischen Unterrichtsform, das Darbieten, auch in sich birgt. Nun ist in der That dieses darbietende Moment in dem Wesen der Frage vorhanden. Jede Frage hat nämlich neben dem Quaesitum, dem Fragpunkt, ein Datum, eine Stoffdarbietung, welche die Stütze und der Anhalt für das erforderte Weiterdenken ist. Dieses Datum muss aber, wenn es den Charakter einer positiven Aussage in Anspruch nehmen will, als ein Urteil gefasst werden, wenn es auch durch die Stellung unter den Fragpunkt den unmittelbaren Urteilsausdruck verliert. Jede Frage enthält also ein mit voller Bestimmtheit ausgesprochenes Urteil. Da aber die hierbei vorausgesetzte Realität schlechthin allgemeiner Art ist, so liegt in ihr miteingeschlossen ein Antrieb zum fortschreitenden Erkennen des besonderen Charakters dieser Realität. Z. B. enthält

die Frage: „Was ist Wahrheit?“ das Datum, dass die Wahrheit „etwas ist“. Zugleich fordert sie aber den Gefragten auf, das Besondere dieses „Etwas“ aufzufinden, dieses „Etwas“ zu spezialisieren. Dass dem Lehrer selbst bei der Fragstellung die allgemeine Statthaftigkeit des Urteils fraglos feststeht, erkennt man klar und deutlich daraus, dass er durch die Fragform nur den Schüler zu selbständigem Denken anregen will und deshalb für sich über den Gegenstand der Frage nicht mehr aufgeklärt zu werden braucht. Deshalb sind solche Fragen, welche die Spezialisierung eines allgemeinen Urteils abzwecken und welche man mit dem gemeinsamen Namen der Bestimmungs- oder Urteilsfragen bezeichnen kann, ihrem eigentlichen Wesen nach Unterrichtsfragen, zum Unterschiede von den auf dem Markte des Lebens und im Schosse der Familie häufig vorkommenden Fragen, bei welchen der Fragende über den Gegenstand der Frage in Unkenntnis, oder doch wenigstens in Ungewissheit ist.

Damit nun der Schüler die Fähigkeit erhält, ein ihm dargebotenes Urteil zu spezialisieren, muss zuvor in ihm der Grund zu positiven Kenntnissen gelegt werden. Das geschieht durch die Erzählung. Deshalb hat jeder Unterricht mit der Erzählung zu beginnen; ja, schon vor dem Schulunterricht soll man dem Kinde erzählen, zumal da das Kind gerade an Erzählungen seine grösste Freude hat. Gleichwohl ist die Erzählung an sich keine selbständige Unterrichtsform; sondern erst die Examensfrage, das Abfragen nach der Erzählung, bildet gleichsam die Probe für den unterrichtlichen Charakter des erzählenden Vortrags; deshalb ist auch die Examensfrage zur akroamatischen Lehrform zu rechnen. Da aber aus dem zuletzt angeführten Grunde die Examensfrage nicht über eine gedächtnismässige Erkenntnis hinausführt, so ist sie nur im weiteren Sinne didaktisch zu nennen. Erst die Bestimmungs- oder Urteilsfrage führt zu dem höheren Ziele der geistigen Aneignung und darf deshalb didaktisch im besonderen Sinne genannt werden.

Das Wesen der Frage ist aber damit noch nicht genügend erklärt, dass wir dieselbe nur unter dem Gesichtspunkt der Bestimmungsfrage betrachten. Um uns den Begriff der Frage vollständig veranschaulichen zu können, müssen wir neben der Bestimmungsfrage die im Unterricht seltener zu handhabende Entscheidungsfrage berück-

sichtigen, welche letztere das Prädikat des Fragsatzes selbst in Frage stellt und die Statthaftigkeit des im Fragsatze dargebotenen Urteils der subjektiven Entscheidung unterwirft, sei es nun, dass diese Statthaftigkeit logischer, oder dass sie realer Natur ist, z. B. „Haben die Kreuzzüge dauernde Erfolge gehabt?“ Bei religiösen Stoffen nimmt die Entscheidungsfrage die Gestalt der Bekenntnisfrage an, z. B. „Haben wir nach dem Tode ein neues Leben zu erwarten?“

Fassen wir nunmehr das Gemeinsame der Bestimmungs- und der Entscheidungsfrage ins Auge, so können wir das Wesen der Frage folgendermassen definieren: „Die Frage ist ein grammatisch vollständiger Satz, der für den Gefragten die, seinem Erkenntnisfortschritte dienende, absichtlich indirekte Aufforderung enthält, ein dargebotenes allgemeines Urteil zu spezialisieren oder über seine Statthaftigkeit eine Entscheidung zu treffen.“ Aus dieser Definition der Frage geht hervor, dass die erotematische Unterrichtsform ihrem Wesen nach die Vermittlung der subjektiv geistigen Aneignung des objektiv Ueberlieferten ist.

## Geschichte der erotematischen Lehrform.

Man kann wohl sagen, dass von Alters her in der Geschichte der Pädagogik das ἐρώτημα, die Frage, mit dem Wesen des Unterrichts verknüpft gewesen ist. Aber nicht von vornherein treffen wir die Frage in der Form an, wie sie heutzutage im Unterrichte gebraucht wird; sondern wie der Unterricht im allgemeinen sich aus kleinen Anfängen zu seiner jetzigen Höhe entwickelt hat, so der Fragunterricht im besonderen.

Der Unterrichtsfrage ist es in ihrem geschichtlichen Verlaufe ergangen, wie, ich möchte sagen: dem Gewehr. Welch ein schwer zu regierendes Instrument war das Gewehr z. B. in der Zeit, als die Landsknechte dem Herzog Ulrich von Württemberg sein Land wiedereroberten, und wie leicht ist es heute zu regieren! Als solch eine schwer zu handhabende Form der Frage möchte ich das Unter-

richtsrätsel bezeichnen, welches bei einigen Naturvölkern als ein besonderes, den Verstand bildendes Erziehungs- und Unterrichtsmittel galt und deshalb den Kindern als Lernübung aufgegeben wurde, z. B. das Rätsel: „Was stürzt vom Berggipfel, ohne zu zerbrechen?“ Antwort: „Der Wasserfall.“ Solche Rätsel dienten nicht etwa blos dazu, eine momentane Aufmerksamkeit der Kinder zu erzielen, sondern sie waren geradezu zu einer Unterrichtsform geworden. Wir werden uns hierüber nicht wundern, wenn wir uns aus dem Wesen des Rätsels den pädagogischen Wert desselben klar gemacht haben. Das Rätsel ist ja eine bald nur verblümt andeutende bald ausführlicher beschreibende Darstellung einer Begebenheit oder eines einzelnen Gegenstandes, Begriffes und Wortes, zu dem Zwecke, andere mit Hilfe eines Gegebenen ein Gesuchtes auffinden zu lassen. Wir erkennen aus dieser Definition, dass das Rätsel dem Gleichnis ausserordentlich nahe steht; denn beiden gemeinsam ist das Findenlassen eines Gesuchten auf Grund eines mehr oder weniger deutlich Gegebenen. Wie sehr aber dieses Findenlassen geeignet ist, Menschen mit kindlich begrenztem Erkenntniskreise zum Nachdenken anzuregen und hierdurch zu der Erweiterung ihres Erkenntniskreises beizutragen, sehen wir am besten an der Lehrthätigkeit unseres Herrn Jesu Christi. Wie oft hat Christus nicht seine Jünger mit Hilfe eines in ihrem Erfahrungskreise liegenden Gegebenen (köstliche Perle — verlorener Groschen) dasjenige finden lassen, was sie in ihrem tiefsten Herzensgrunde gesucht, aber aus eigenen Kräften nicht gefunden hätten! — Aber in gleicher Weise wie mit dem Gleichnis ist das Rätsel auch mit der Unterrichtsfrage, deren Wesen wir in dem ersten Teil dieser Arbeit kennen gelernt haben, verwandt. Abgesehen von der fragenden Form sehen wir diese Aehnlichkeit zwischen Unterrichtsfrage und Unterrichtsrätsel darin, dass durch beide das Kind von sich selbst aus unterrichtet wird, indem es die Antwort selbst zu finden hat. — Diesen Gebrauch des Rätsels im Unterrichte treffen wir auch bei den Israeliten an, allerdings nur in der Zeit vor der assyrisch-babylonischen Gefangenschaft, während sie nach derselben auf Entwickelung des Gedächtnisses Wert legten und somit der erzählenden Form des Unterrichts den Vorzug gaben. Auch die Inder gebrauchten die Rätsel als Unterweisungsmittel; wie wir denn so manche von ihnen in den Veden finden, z. B. „Wer wandelt wohl

einsam und wird wieder geboren?“ Antwort: „Die Sonne wandelt einsam und der Mond wird wieder geboren.“

Bald jedoch erkannte man, dass das lediglich formal Bildende der Rätsel nicht ausreichend sei für einen gedeihlichen Unterricht. Man wollte das Kind nicht nur denken lehren, sondern wollte ihm auch zum Einprägen einen Wissensstoff darbieten, und zwar einen solchen Wissensstoff, welcher im Kinde nicht nur als toter Gegenstand ruhe, sondern sich in ihm in Wollen umsetzen könne; mit anderen Worten: man wollte durch den Unterricht den Charakter des Kindes bilden. Diesem Streben entsprang die Umgestaltung der Rätsel in Sittensprüche, wie sie sich zuerst auf dem Boden der indischen Schule vollzog. Bemerkenswert ist hierbei, dass man die Sittensprüche in die Form von Frage und Antwort kleidete, eine Form, welche man bei den Rätseln als erprobt gefunden hatte. Von den schönsten Sittensprüchen seien einige genannt:

„Was ist Gewinn?“ Mit Guten streben.
„Was ist Tüchtigkeit?“ Von Recht und Pflicht nicht lassen.
„Wer ist ein Held?“ Der seinen Sinn besiegt.
„Wer die Geliebteste?“ Die, treu, uns nie betrügt.
„Was Reichtum denn?“ Was lernen und was wissen.

Aus solchen Sittensprüchen hat auch grossenteils das Avesta, der Katechismus der Baktrer, bestanden. Zoroaster ist in demselben der Fragende, Ahuramazda der Antwortende.

Natürlich ist weder durch die Rätsel noch durch die Sittensprüche der Begriff der erotematischen Unterrichtsform begründet; denn nicht darin besteht der fragweise Unterricht, dass überhaupt gefragt und geantwortet wird, sondern darin, dass fragend unterrichtet wird, dass durch Frage und Antwort ein lebendiger Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler hergestellt wird. Gleichwohl ist durch Rätsel und Sittensprüche der eromatischen Unterrichtsform vorgearbeitet worden. Denn jene erstreben ja ebenfalls einen Unterricht, in welchem der Schüler nicht stummer Zuhörer sei, sondern durch selbstthätiges Denken sein Wissen bereichere und seinen Charakter bilde. Diese hohe Idee des Unterrichts haben aber weder Rätsel noch Sittensprüche realisiert; dies war vielmehr der Lehrmethode der Griechen vorbehalten.

Das gebildete Volk der Griechen begnügte sich im

allgemeinen[1]) nicht damit, dem Kinde fertige, in Frage und Antwort abgefasste Sprüche zum Lernen aufzugeben, sondern das Kind wurde angehalten, die Antworten auf gestellte Fragen selbst zu finden. Bei den Spartanern wurde darauf gesehen, dass diese Antworten kurz, spruchähnlich gegeben wurden. So führte man, wie Plutarch in seinem *Lykurgos* pag. 91 und 92 erzählt, die Knaben in die öffentlichen Speisesäle als in Schulen der Weisheit, wo sie Gespräche über öffentliche Angelegenheiten hörten und Vorbilder eines würdigen Benehmens vor Augen hatten. Bei den Mahlzeiten forderte dann der Vorsteher der Genossenschaft den einen Knaben auf zu singen, den anderen eine Frage zu beantworten, welche eine überlegte Antwort erheischte, namentlich über den sittlichen Wert der verschiedenen Handlungsweisen, z. B. *ποία τις ἡ τοῦδε πρᾶξις;* oder *τίς πολίτης ἀγαθός;* Wenn einer auf solche sitten- und gefühlbildenden Fragen keine Antwort zu geben vermochte, so betrachtete man dies als Zeichen eines stumpfen, des Wetteifers im Guten unfähigen Gemüts. Die Antwort mit den Gründen und Beweisen musste schlecht und recht sein, kurz und ohne Umschweif. Bei den Athenern treffen wir statt dieser etwas steifen und feierlichen Form der Frage diejenige des Dialogs, des Zwiegesprächs an, eine Unterrichtsform, durch welche man einmal die Gewandtheit im Sprechen, sodann aber zugleich die im Denken bilden wollte, weshalb auch die Denkkunst bei den Griechen den Namen Dialektik (*διαλέγεσθαι*) erhielt. Schon die Eleaten legten den Grund zu dieser Theorie. Die Sophisten bildeten sie weiter aus, indem sie von der Voraussetzung ausgingen, dass jeder Mensch mehr oder weniger die Fähigkeit habe, dasjenige denkend zu erfassen und in der Rede zu behandeln, was durch Leben und Lehre ihm nahe gebracht werde, wie er dadurch auch die Kraft und das Recht gewinne, nach freiem Urteil sein Wollen und Handeln zu bestimmen und für seine Glückseligkeit Sorge zu tragen.

[1]) Als Ausnahme ist nur die Lehrmethode in der Bildungsanstalt des Pythagoras zu Kroton anzusehen. Die Exoteriker mussten hier nämlich eine Art Katechismus in Fragen und Antworten lernen, z. B. „Was ist das Weiseste?“ Mass und Zahl. „Was ist das Schönste?“ Die Harmonie. Diese Unterrichtsweise hatte aber keinen Einfluss auf die Entwickelungsgeschichte der Methodik; denn sie blieb beschränkt auf jene Bildungsanstalt, welche an und für sich schon eine Abnormität war, weil sie einen Geheimbund darstellte, welcher dem grösseren Publikum verschlossen blieb.

Als Aufgabe des Jugendunterrichts erschien den Sophisten teils eine umfassendere intellektuelle Unterweisung, teils eine Anleitung zu sittlichem Wollen und Handeln. Im Denkunterricht verfolgten sie den Zweck, die Schüler zu befähigen, jede Behauptung beweisen zu können. Diese Fähigkeit setzte natürlich eine Schärfe des Verstandes und eine Leichtigkeit in der Verbindung und Wendung von Gedanken voraus, die nicht durch einen theoretischen Unterricht erworben werden konnte. Nur eine häufige Uebung im Verkehr mit einem witzigen und schlagfertigen Lehrer konnte dem Geiste die hierzu erforderliche Beweglichkeit verschaffen. Darum suchte der Lehrer sowohl bei der Erklärung der Dichter und Prosaisten als auch bei der Feststellung von Begriffen auf den verschiedenen Wissensgebieten durch die eristische Gesprächsform den Schüler in steter geistiger Thätigkeit zu erhalten und sein Denken zu schulen. Der Einfluss der Sophisten auf die Lehrmethode war durch die Einführung dieser Gesprächsform in den Unterricht hochbedeutsam. Wir haben oben gesehen, dass der Begriff des erotematischen Unterrichts durch das geistige Hinüber und Herüber zwischen Lehrer und Schüler konstituiert wird. Dieser Wechselverkehr ist aber nichts anderes als Zwiegespräch, als Unterhaltung. Einen eminenten Aufschwung musste unter diesen Umständen das Unterrichtswesen bei den Athenern nehmen. War doch jetzt der Grund gelegt zu einer methodischen Behandlung der einzelnen Zweige des menschlichen Wissens! Dazu kam, dass die Sophisten die Schöpfer der attischen Prosa waren, dass sie erkenntnistheoretische, logische und sprachliche Untersuchungen anregten und eine Fülle allgemeinen Wissens in das Volk streuten. Hierdurch arbeiteten sie jenem Manne vor, den man recht eigentlich den Pädagogen der Griechen nennen kann, Sokrates (in Athen geb. 469, gest. 399), dem Sohne des Bildhauers Sophroniskos und der Hebamme Phaenarete. Der Beruf beider Eltern spiegelte sich in der Philosophie und der Pädagogik des Sohnes ab, und besonders die mütterliche zeigte sich in seiner heuristischen, entwickelnden Methode, die er selbst eine Entbindung (μαιευτική) nannte. Er selbst äusserte sich hierüber nach Platos Theätet 150 folgendermassen: „Meine Hebammenkunst unterscheidet sich dadurch von der meiner Mutter, dass sie Männern die Geburtshilfe leistet und nicht Frauen und dass sie für die Seelen, welche gebären, Sorge trägt und nicht für die Leiber.

Aber darin geht es mir wie den Hebammen; ich selbst gebäre nichts von Weisheit und was mir bereits viele vorgeworfen haben, dass ich andere zwar fragte, selbst aber nichts über irgend etwas antwortete, weil ich nichts Kluges zu antworten wüsste, das warfen sie mir mit Recht vor.“ Weiterhin sagt er dann, dass er nur Geburtshilfe leiste, weil er sich durch einen Gott dazu genötigt fühle. Auf diesen „Gott“ bezieht er auch die Erfolge seines Lehrens. Seine Schüler seien zuerst sehr ungelehrig, machten aber bald bei fortwährendem Umgange mit ihm unglaubliche Fortschritte, indem er sie anhielte, nicht etwa von ihm, sondern aus sich selbst viel Schönes und Gutes zu entdecken und festzuhalten.

Die Unterrichtsweise des Sokrates war „zwanglos, konversatorisch, vom Nächstliegenden und Unscheinbarsten ausgehend und die erforderlichen Beispiele vom Alltäglichen entlehnend [*διὰ τῶν μάλιστα ὁμολογουμένων ἐπορεύετο*[1])], um durch unablässiges Ausfragen, durch fragende Zergliederung der Vorstellungen einen neuen, dem Gefragten vorerst selbst unbewussten Gedanken hervorzulocken, ihm zu einer neuen Gedankengeburt zu verhelfen[2]).“ Diese Methode hatte eine doppelte Seite. Zuerst eine negative: die sokratische Ironie, deren eigentliches Wesen darin bestand, dass Sokrates, keines eigenen positiven Wissens sich bewusst und vom Bedürfnis des Wissens getrieben, sich an andere wendet, um von ihnen zu lernen, was sie wissen, dass aber unter dem Versuche, dies auszumitteln, auch ihnen ihr vermeintliches Wissen in der dialektischen Analyse ihrer Vorstellungen zerrinnt. In der Folge mochte dann allerdings umsomehr, je öfter er sich von dem Nichtwissen der anderen überzeugt hatte, die Erwartung von ihnen belehrt zu werden, ihm selbst zum voraus unwahrscheinlich, und ebendamit die Aeusserung dieser Erwartung zur bewussten Ironie werden. Dass aber im Grunde genommen seine Ironie kein blosser dialektischer Kunstgriff, sondern die Folge wirklicher Ueberzeugung von seinem Nichtwissen und eines richtigen Bewusstseins von der Grenze des Wissens war, sehen wir deutlich daran, dass er nicht der Lehrer seiner Freunde sein, sondern nur mit ihnen gemeinsam forschen und lernen wollte (*κοινῇ βουλεύεσθαι, κοινῇ σκέπτεσθαι, κοινῇ ζητεῖν, συζητεῖν*).

---

[1]) Xen. Mem. IV, 6, 15.
[2]) Vgl. K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, 4. Aufl. S. 620.

Dieses συζητεῖν ist die unmittelbare Basis des eromatischen Unterrichts. Wenn der Lehrer sich zu dem Kinde herablässt, in seinen Erkenntniskreis eintritt und mit ihm lernt, dann ist die notwendige Bedingung für das Fragverfahren gegeben, dann besteht zwischen Lehrer und Schüler ein geistiger Wechselverkehr.

Dieser negativen Seite der sokratischen Methode trat an die Seite die positive der Mäeutik, die Methode der Induktion, die Hinüberleitung der Vorstellung zum Begriff, zur begriffsmässigen Definition. Die Voraussetzung der Induktionsmethode bildete eine eigentümliche Auffassung von dem Wesen der Seele. Die Seele des Menschen, behauptete Sokrates[1]), habe an dem Göttlichen teil. Deshalb habe sie schon vor der Geburt des Kindes existiert; aus diesem vorzeitlichen Dasein besitze jeder Mensch wahre und richtige Begriffe, die nur vor der grossen Anzahl der zeitlichen Erscheinungen in den Hintergrund träten, die aber durch geschicktes Fragen entwickelt werden könnten, so dass sich jeder der ihm angeborenen Wahrheit wieder erinnere. — Mag man über diese spekulative Voraussetzung der Induktionsmethode denken wie man will, mag man die Präexistenz der Seele anerkennen oder verwerfen: die gewaltige Bedeutung dieser Methode, sofern sie von Sokrates selbst ausgeübt wurde, kann man nicht hinwegläugnen. Die ganze Art, wie er in die Tiefen des Menschengeistes hinabstieg, die geheimsten Falten zu entdecken, die verborgensten Wissenskeime zur Entfaltung zu bringen suchte, wie er im Menschen den denkenden Menschen wachrief, machte einen so gewaltigen Eindruck auf seine Zeit, dass die verschiedensten Geister sich ihm anschlossen, weil sich jeder an seiner individuellen Seite berührt fühlte. Nicht zum wenigsten mag zu diesen Erfolgen auch jene Macht der Liebe beigetragen haben, durch welche Sokrates seine Schüler an sich fesselte. Ein glänzendes Beispiel dieser Liebe zu seinem Lehrer giebt Alcibiades, wenn er im „Gastmahl" in die Worte ausbricht: „Mir wenigstens pocht weit heftiger als dem vom Korybantentanze Ergriffenen das Herz, wenn ich ihn höre, und Thränen werden mir ausgepresst von seinen Reden, auch sehe ich, dass es vielen anderen ebenso geht . . . . Und mit Sokrates allein unter allen Menschen ist es mir begegnet, was niemand in mir

[1]) Xen. Mem. IV, 3, 14.

suchen sollte, dass ich mich vor irgend jemand schämte. Indessen vor diesem allein schäme ich mich doch, denn ich fühle in meinem tiefsten Innern, dass ich nicht im stande bin, ihm zu widersprechen."

Die sokratische Methode war die höchste Ausbildung der erotematischen Unterrichtsweise in der vorchristlichen Zeit. Aber sie behielt ihre hohe Bedeutung nur so lange, als sie bei Erwachsenen, welche doch in der Regel über eine bestimmte Summe klarer Vorstellungen verfügen, angewendet wurde. Sobald man diese heuristische Methode auf den Kinderunterricht übertrug, geriet sie in die Gefahr, der gründlichen Bildung der Schüler hinderlich zu sein, indem sie versuchte, Vorstellungen zu entwickeln und zu Begriffen zu gestalten, welche doch nur halb zum Verständnis gekommen waren. Dieser Gefahr wollte diejenige Unterrichtsmethode von vornherein steuern, welche den Römern eigen war und welche die Gedächtnisübung des Kindes durch möglichst vieles Auswendiglernen als obersten Unterrichtsgrundsatz aufstellte. Aber diese Methode geriet in die entgegengesetzte Gefahr, dem Kinde immer von neuem Wissensstoff darzubieten, ohne die allmählich sich entwickelnden Geisteskräfte des betreffenden Kindes zu erproben d. h. ohne das Kind geistig selbständig werden zu lassen. Diese beiden entgegengesetzten Methoden so zu vereinigen, dass einerseits die oben erwähnten Gefahren hinfällig würden, andererseits der Offenbarungsinhalt des Christentums nicht beeinträchtigt würde[1]), war die Aufgabe der Folgezeit.

„So ihr nicht werdet wie die Kindlein, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen"; mit diesen Worten kündigte das Christentum seinen gewaltigen Kontrast gegen den Wissensdünkel, gegen das Gernegrosssein der alten Welt an. Sie war so recht für die Kinder gemacht, diese liebliche Christenlehre. „Welcher der kleinste ist unter euch allen, der wird gross sein[2])", mit diesen Worten wies der Herr seine Jünger auf ein Kind hin, als sie in ihrem vermessenen Ehrgeize sich zankten, wer der grösste unter ihnen

[1]) Der Offenbarungsinhalt des Christentums wird beeinträchtigt durch eine Fragmethode, welche von der Voraussetzung ausgeht, dass das Wahre keimartig im Menschen beschlossen liege und nur gleichsam darauf warte, durch die Frage hervorgelockt und dem Menschen zum Bewusstsein gebracht zu werden.

[2]) Luc. 9, 48.

sei. War es für das Altertum charakteristisch, dass man sich Pallas Athene gepanzert dem Haupte des Allvaters Zeus entstiegen dachte, so ist es eine Signatur des Christentums, dass der Weltheiland als ein Kindlein auf die Erde kam, damit er die Kinder an das Herz des himmlischen Vaters zöge. Eine ganz neue Richtung kam somit durch das Christentum in die erzieherische und unterrichtliche Behandlung der Kinder: die Richtung nach oben, nach dem Ziele alles menschlichen Sehnens und Hoffens. Dazu kam noch, dass das Wirken Jesu zur Herstellung des richtigen Verhältnisses des Menschen zu Gott sich wegen der sündigen Bestimmtheit des natürlichen menschlichen Wesens als Erlösung von der Sünde geltend machen musste. Dieser Begriff der Erlösung ist aber an sich recht eigentlich ein pädagogischer Begriff im höchsten Sinne. Nicht durch äussere Mittel sollen die Menschen von ihrem natürlichen Verderben befreit, noch durch äussere Opfer mit Gott versöhnt werden; sondern von innen heraus soll der Mensch durch Busse und Glauben zu einem neuen Leben wiedergeboren werden und in fortwährender Heiligung darin wachsen. Und wie die Kirchenväter in Anlehnung an diese Betrachtung des Christentums den Erlöser den göttlichen Erzieher nennen, um daran zu erinnern, dass die Quelle der im Christentum liegenden erziehenden Kraft stets in seiner Person zu suchen ist, und wie demnach für das Gedeihen einer wahrhaft christlichen Erziehung überhaupt die Hauptbedingung immer in der Persönlichkeit des Erziehers liegt: so kann auch die christliche Erziehung ihre Aufgabe nicht in einer einseitigen Ausbildung der intellektuellen Kräfte suchen, noch in einer Zurichtung für praktische Brauchbarkeit, sondern sie muss den Zögling im innersten Kerne seiner Persönlichkeit selbst fassen, durch Begründung der rechten Gesinnung und Willensrichtung diese innerlich frei machen und damit zugleich für die allseitige Entwicklung der in ihr liegenden Kräfte die rechte Grundlage schaffen. Bei dieser Zwecksetzung der Erziehung musste natürlich der Unterricht ein vollkommen neues Gepräge erhalten. Denn wie das Christentum erst den Begriff der Persönlichkeit richtig gestellt hatte, so mussten die Heilsideen desselben auch Kern und Stern des Unterrichts werden. Jetzt erhob sich die Frage, ob sich der christliche Unterricht einer der Methoden anschliessen sollte, welche sich in dem heidnischen Unterrichte bewährt hatten,

oder ob er eine neue Methode wählen sollte. Welchen Weg schlug er ein?

Betrachten wir zunächst die Lehrmethode unseres Herrn und Heilandes selbst. Unter den Lehrformen, deren sich der Herr bedient, nimmt diejenige des Gespräches eine vornehme Stellung ein. Im Gespräch dringt er bis in die Tiefe des Menschenherzens, so dass das Verborgenste klar zu Tage tritt. Mit diesem Lehrgespräch verknüpft er auch die Frage. Und wie weiss er zu fragen! Bald fragt er die Seinen: „*συνήκατε ταῦτα πάντα;* (Matth. 13,51) und setzt das Vorstellungs- und Urteilsvermögen seiner Jünger in Thätigkeit; bald senkt sich seine Frage wie ein Samenkorn ins Herz („*Σίμων Ἰωάννου, ἀγαπᾷς με;* Joh. 21,16), bald deckt sie des Herzens tiefste Gründe auf und bald zerscheitert sie mit überwindender Gewalt die Anläufe der Gegner und bringt die Feinde zum beschämenden Schweigen („*τίς ἐξ ὑμῶν ἐλέγχει με περὶ ἁμαρτίας;* Joh. 8,46). Oft redet er auch zu seinen Jüngern in Gleichnissen, einer Lehrform, von deren erzieherischem Charakter oben bereits gesprochen ist. Die Lehrmethode war also dieselbe geblieben, wie in der alten Zeit; aber ein heiliger Ernst waltete über ihr, nachdem sie auf den Boden des neuen Bundes verpflanzt war. Ironie war ein Merkmal des sokratischen Dialogs; Ernst, gewaltiger Ernst ist das Charakteristikum des christlichen Dialogs. Denselben Ernst treffen wir in der Lehrweise der Apostel an. Ihr Unterrichtsgegenstand, wenn ich mich so ausdrücken darf, beschränkte sich auf das Eine, was not ist, auf den Grund unserer Versöhnung und Erlösung: Jesus Christus. Für diesen Lehrgegenstand wandten sie eine Methode an, durch welche ihren Schülern d. h. ihren Zuhörern die diesen so fremdartige Lehre vom Kreuz am fasslichsten nahegebracht wurde. Deshalb knüpften sie gern an das an, was von Erkenntnis, Ahnung oder Wahrheitsgefühl in ihnen vorhanden war und suchten auf diese Weise einen steten Fortgang vom Bekannten zum Unbekannten zu bewerkstelligen. Charakteristisch ist hierfür die Art und Weise, wie der Apostel Paulus den Athenern das Evangelium predigt: „*διερχόμενος καὶ ἀναθεωρῶν τὰ σεβάσματα ὑμῶν εὗρον καὶ βωμὸν ἐν ᾧ ἐπεγέγραπτο· ἀγνώστῳ θεῷ. ὃ οὖν ἀγνοοῦντες εὐσεβεῖτε, τοῦτο ἐγὼ καταγγέλλω ὑμῖν.*“ (Act. 17,23.) Unwillkürlich wird man hier an die sokratische Mäeutik erinnert. Aber ein gewaltiger Unterschied in der Auffassung vom Wesen des Menschen hält die Lehrweise des Paulus und

die des Sokrates auseinander: Während nach Sokrates' Meinung jeder Mensch das Wahre unbewusst in sich trägt, ist nach der Ansicht des Paulus die Lehre vom Kreuz etwas so von Grund aus Neues, Fremdartiges für den natürlichen Menschen, dass dieser sein ganzes Ich („alten Adam") kreuzigen muss, um den neuen Heilsideen in seinem Herzen Raum geben zu können.

In dem der apostolischen Zeit unmittelbar folgenden Zeitalter der Kirchenväter trat der Gebrauch der Fragform im Unterrichte etwas zurück. In dieser Zeit war man zu sehr damit beschäftigt, das grosse Erbe, welches man von den Aposteln überkommen hatte, dogmatisch zu formulieren, als dass man Zeit gefunden hätte, auf die Ausbildung einer bestimmten Unterrichtsmethode Interesse zu verwenden. Wenn aber trotzdem auch in dem Jugendunterrichte dieser Periode das Fragverfahren allmählich sich einbürgerte, so war dies eine Folge der liturgischen Praxis der Tauffragen.

Die Gesamtaufgabe der Kirche als einer Erzieherin der Menschheit bestand darin, alle Völker zu Jüngern Jesu zu machen. Die Einrichtung, in welcher die Kirche diese ihre Aufgabe bethätigte, war der Katechumenat. Der Katechumenat war also kirchliche Erziehung. Das Ziel desselben war die selbstbewusste, freigewollte, lebendige Mitgliedschaft an dem Leibe Christi. Diese Mitgliedschaft wurde verliehen durch die Taufe („ὅσοι γὰρ εἰς Χριστὸν ἐβαπτίσθητε, Χριστὸν ἐνεδύσασθε" Gal. 3,27). Demnach war die Taufspendung das materielle Ziel des Katechumenats. Mit dieser Taufspendung wurden nun bald die sogenannten Tauffragen, ob der Täufling auch den rechten Glauben habe, verbunden, und zwar so, dass diese als die unerlässliche Voraussetzung galten für den Empfang der Taufe. Diese Tauffragen wurden der Anlass dafür, dass, als der Katechumenatsunterricht zum Jugendunterricht umgestaltet wurde, die Praxis des Fragunterrichts in den letzteren überging. Welche Stellung die Fragform in diesem Unterrichte einnahm, kann man aus Augustins Schrift „de rudibus catechizandis" kennen lernen. In derselben wird angeraten, dass man, um für den Ausgang der Belehrung den rechten Gesichtspunkt zu gewinnen, wenn man sonst nicht wisse, welche Beweggründe jemand bewogen haben, zum Unterrichte zu kommen, Fragen an ihn richten müsse, damit man an seine Antwort den Anfang der Belehrung knüpfen könne. Bei Gebildeten solle man auch nach Büchern fragen, die sie gelesen haben und

darüber mit ihnen reden. Ueber diesen auxiliaren Gebrauch der Frage kommt Augustin nicht hinaus, denn nur noch einmal spricht er über den Gebrauch derselben, als er von der allzu grossen Aengstlichkeit des Katechumenen spricht, die ihn an der Kundgebung seines Urteils hindert. In diesem Falle gelte es, durch freundliches Zureden diese Scheu zu vermindern, indem man ihn die brüderliche Verbundenheit fühlen lasse, es gelte, ihn zu fragen, ob er uns verstehe, ihm Vertrauen einzuflössen, damit er offen heraussage, wenn ihm ein Widerspruch aufgestossen sei. Auch danach müsse man sich erkundigen, ob er das eben Vorgetragene schon anders wo gehört habe, und es vielleicht deshalb des Eindrucks verfehle, weil es ihm bekannt und geläufig sei. Jedoch hat auch bei Augustin die Frage insofern eine nicht geringe Bedeutung, als alle seine Unterweisungen darauf hinzielen, dass der Katechumene auf die letzte Frage, durch welche er zu einem freiwilligen, selbständigen Bekenntnis seines Glaubens aufgefordert wird, die rechte Antwort geben könne. Innerhalb der Katechese hatte also die Frage den doppelten Zweck: zu erforschen, ob der Zuhörer das ihm Vorgetragene verstände, und ihn zu ermutigen zur freien Aussprache seiner Bedenken. Dass aber die Frage überhaupt so selten in der alten Katechese auftritt, hat seinen Grund darin, dass die alte Kirche von der Vorstellung ausging, dass zum Austausch der Gedanken im Gespräch über christliche Dinge eine grössere Gleichheit der Erkenntnis- und Glaubensstufe gehöre, als bei dem Katechumenen zu finden sei. Darum wurde den Katechumenen ausschliesslich die Stellung von Zuhörern, die aufzunehmen, der Rede anderer zu lauschen, schweigend der eigenen Meinungsäusserung sich zu enthalten hätten, angewiesen. Erst in dem feierlichen Augenblicke, wo sie selbst das ihnen überlieferte Bekenntnis und Gebot wiedergeben sollten, traten sie in die Reihe der Mitredenden und wurden kirchlich mündig.

Sobald nun die Kindertaufe übliche Geltung erhielt, galt es, der Verpflichtung des Taufbefehls, dessen Inhalt sich ja in die beiden Worte „Taufe“ und „Lehre“ zusammenfassen lässt, dadurch nachzukommen, dass man die getauften Kinder christlich erzog und unterwies, damit sie, nachdem sie durch die Taufe in die Kirche aufgenommen waren, auch lebendige Glieder derselben würden. Es wurden also die Kinder, obgleich sie durch die Taufe Erben geworden

waren und nach der alten Taufpraxis durch die Taufe Zugang zum Abendmahl erhielten, nach der Taufe noch unter Vormündern bewahrt und erzogen. Bei dieser Erziehung und Unterweisung wurde die Taufe Ausgangspunkt und Grundlage und das Abendmahl, speziell die Beichte, das Ziel, auf welches hin erzogen wurde.

Wir sind mit dieser Schilderung bereits in die Zeit des Mittelalters (8. Jahrh.) geraten und können somit die kirchliche Jugenderziehung des Mittelalters Beichterziehung nennen. Dieselbe war eine Folge der herrschend gewordenen Kindertaufe, daneben auch der Taufpraxis in der Mission der deutschen Völker, nach der man öfter ganze Massen von Heiden ohne vorgängigen Unterricht getauft hatte. Besonders hielt Alkuin (gest. 804), der treue Gehilfe Karls des Grossen (768—814), es für notwendig, die christliche Erziehung und Unterweisung der Jugend an die Beichte zu knüpfen, um sie zur Vollkommenheit zu führen, da der Teufel, welcher der Jugend so nachstelle, nichts ausrichte gegen eine aufrichtige Beichte. Zeugnisse dieser Erziehung auch ausserhalb der Klöster sind die mittelalterlichen Buss- und Beichtbücher, welche den Priestern für diese erzieherische Funktion Anleitung boten. Darnach belehrte der Priester die Beichtenden über die sieben Todsünden und deren Folgen; diesem Unterrichte folgten dann die Fragen nach dem Glauben in freier Form, am Ende die Frage nach der Bereitwilligkeit, denen zu vergeben, die sich am Beichtenden versündigt hatten. Damit der Priester in rechter Weise fragen lernte, wurden ihm besondere Anweisungsschriften, Interrogatoria genannt, an die Hand gegeben; auch die Beichtbücher selbst waren meist in Fragen und Antworten abgefasst.

Die nächstfolgenden Jahrhunderte des Mittelalters bis zur Reformation hin brauchen als für die Entwickelung der erotematischen Unterrichtsform unwichtig hier nicht berücksichtigt zu werden. Erst mit dem Auftreten der Kinderbeichte ist wieder eine Förderung der Fragform bemerkbar. Die wichtigste religiöse Kinderschrift des Mittelalters, welche von jener Kinderbeichte Zeugnis ablegt, ist „der Seele Trost" (im 15. Jahrh. entstanden).

Eine grössere Bedeutung und häufigere Anwendung als in der katholischen Kirche fand die Lehrfrage in den Katechismen der Waldenser und böhmischen Brüder. Diese Katechismen waren in ihrer Darstellung überaus lebendig,

wozu einmal die Anwendung der Fragform überhaupt, dann aber im besonderen der Umstand beitrug, dass die Frage die zu Unterweisenden zum Bekenntnis des Glaubens und der Hoffnung auf das, was droben ist, anregte und so das ganze innere Leben des Menschen umfasste.

In letzterem Punkte setzte die Reformation ein, auch sie wollte den ganzen inneren Menschen gewinnen. Zugleich mit diesem Streben knüpfte sie in ihrer Unterrichtsmethode an die Bekenntnisfrage an, wie wir sie aus Augustins Schrift „de rudibus catechizandis" bereits kennen gelernt haben. Somit setzte die Kirche der Reformation in gleicher Weise wie die Kirche der ersten Jahrhunderte ihre Hauptaufgabe in die Unterweisung zum Glauben d. h. in die Katechisation. „Wohlan in Gottes Namen!" ruft Luther aus[1]), „Ist aufs Erste im deutschen Gottesdienst ein grober, schlechter, einfältiger, guter Katechismus von nöten. Katechismus aber heisst Unterricht, damit man die Heiden, so Christen werden wollen, lehret und weiset, was sie glauben, thun, lassen und wissen sollen im Christentum, daher man Catechumenos genennet hat die Lehrjungen, die zu solchem Unterricht angenommen waren und den Glauben lerneten." Aus diesem Bedürfnis heraus schuf im Jahre 1529 Luther selbst seine beiden Katechismen, von denen vor allem der kleine mit seiner gedankentiefen Kürze und einfachen, formvollendeten Sprache ein Volksbuch sonder gleichen geworden ist. Auch seine Freunde regte Luther an, ihm zu solchem Werke mitzuhelfen. So erschienen denn die Katechismen von Kaspar Aquila und Johann Brentz, ferner von letzterem jenes „Fragstück des christlichen Glaubens für die Jugend von Schwäbisch-Hall" (1527), welches bereits einen für den Unterricht geordneten Stufengang enthält, nämlich den „Catechismus minor" als „Fragstücke für die jungen Kinder, den Glauben, die Gebote Gottes, das Vaterunser und das Nachtmahl betreffend" und den „Catechismus maior" als „Unterricht und Auslegung der 12 Artikel christlichen Glaubens, des Vaterunsers und Gebote Gottes, alles in Fragstück für die Gewachsenen und Alten zu lehren verfasset." Weniger als diese Katechismen eigneten sich die Katechismen des Urbanus Rhegius von 1535 und 1540 trotz ihres Fragcharakters zur Förderung des Fragunterrichts;

[1]) Vgl. „Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes" (Erlangen, S. 231).

denn sie machten sich wegen ihres theologischen Gepräges für den Unterricht unbrauchbar. Hochbedeutsam für die Förderung der erotematischen Lehrform ist dann Luthers schon erwähnte Schrift „Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes“ (1526) geworden. In dieser Schrift giebt Luther nämlich eine kurze Anleitung zum belehrenden Fragen; denn die Bedeutung der Frage war bisher im Mittelalter nicht erkannt worden, was wir aus dem auxiliaren Gebrauch derselben zur Genüge kennen gelernt haben. Luther sagt daher[1]): „Dieser Unterricht muss nun also geschehen, weil man noch keine sonderliche Gemein hat, dass sie auf der Kanzel, zu etlichen Zeiten oder täglich, wie das die Not fodert, fürgepredigt werde und daheimen in Häusern, des Abends und Morgens, den Kindern und Gesinde, so man sie will zu Christen machen, fürgesagt oder gelesen werde. Nicht alleine also, dass sie die Wort auswendig lernen noch reden, wie bisher geschehen ist, sondern von Stuck zu Stuck frage und sie antworten lasse, was ein iglichs bedeute, und wie sie es verstehen. Kann man auf einmal nicht Alles fragen, so nehme man ein Stuck für, des anderen Tages ein anderes. Denn wo die Eltern oder Verweser der Jugend diese Mühe durch sich selbs oder andere nicht wollen mit ihr haben, so wird nimmermehr kein Katechismus angericht werden, es käme denn dazu, dass man eine sonderliche Gemeine anrichtet, wie gesagt ist.“ Einige Fragen aus dieser trefflichen Schrift mögen hier einen Platz finden[2]): „Was betest du?“ Antwort: „Das Vaterunser.“ „Was ist's denn, dass du sprichst: Vater unser im Himmel?“ Antwort: „Dass Gott nicht ein irdischer, sondern ein himmlischer Vater ist, der uns im Himmel will reich und selig machen.“ „Was heisst denn: Dein Name werde geheiligt?“ Antwort: „Dass wir seinen Namen sollen ehren und schonen, auf dass er nicht geschändet werde.“ Diesen Fragen fügte Luther die Mahnung hinzu[3]): „Wollt Gott, dass solch Kinderspiel wohl getrieben würde, man sollte in kurzer Zeit grossen Schatz von christlichen Leuten sehen und dass reiche Seelen in der Schrift und Erkenntnis Gottes würden, bis dass sie selbst dieser Beutlein als locos communes mehr machten und die ganze Schrift drein fasseten“.

[1]) Erlanger Ausgabe S. 232.
[2]) Ebenda S. 232.
[3]) Ebenda S. 234.

Gegen diese katechetische Thätigkeit der reformatorischen Kirchen wollte die katholische Kirche nicht müssig bleiben; sie wollte die Schmach tilgen, dass in ihr, wie Melanchthon in der Apologie der Augsburgischen Konfession gesagt hatte, durchaus keine christliche Unterweisung der Jugend zu finden sei („apud adversarios nulla prorsus catechesis puerorum," Art. 8). Deshalb galt es, mit demselben Eifer wie die Protestanten die Besserung des Schulwesens zu betreiben; es galt, der reformatorischen Synthese des ethischen und intellektuellen Faktors, dem fruchtbaren Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft, eine heilige Liga des römischen Auktoritätsprinzips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung entgegenzustellen. Die Organe zu solcher Gegenwirkung gegen die reformatorischen Prinzipien waren die Jesuiten. Wie gross im allgemeinen ihr Einfluss auf den Unterricht gewesen ist, ist hier nicht zu erörtern. Genügen mögen die Andeutungen, dass zuerst bei ihnen die Idee der Konzentration des Unterrichts sich gezeigt hat, indem sie die lateinische Sprache zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts machten, sodann, dass das Neunklassensystem unserer Gymnasien in enger Beziehung steht zu der jesuitischen Verteilung der studia inferiora und der studia superiora. Von geringerer Bedeutung ist der Einfluss der jesuitischen Lehrmethode auf die Entwicklung der Fragform. In den beiden Katechismen des Peter Kanisius, des ersten Provinzials in Deutschland, — der grosse mit dem Titel „Summa doctrinae et instructionis christianae sive catechismus maior" und der kleine mit dem Titel „Institutiones christianae pietatis sive parvus catechismus catholicus" — nahm die Fragform eine untergeordnetere Stellung ein als in den protestantischen Katechismen. Damit mag nicht etwa gesagt sein, dass der General Bekx Unrecht hatte, wenn er Gymnastik des Geistes als Ziel des jesuitischen Unterrichts bezeichnete; aber diese Gymnastik wurde betrieben durch Memorieren, Recitieren, Explicieren, Repetieren und Examinieren. Dieselbe war also im wesentlichen nichts anderes als Gedächtnisübung. — Im „Catechismus (Romanus) ex decreto Concilii Tridentini ad Parochos" ist die Zerlegung in Fragen eine spätere Zuthat.

Der Katechismusunterricht war es, welcher den soeben behandelten Zeitraum der Reformation beherrschte. Bei einem solchen Katechismusunterricht nimmt die Frage immer den Charakter einer Examensfrage an; wie denn

Luther in seiner kürzeren Vorrede zum grossen Katechismus geradezu sagt: „Darum auch ein jeglicher Hausvater schuldig ist, dass er zum wenigsten die Wochen einmal seine Kinder und Gesinde umfrage und verhöre.“ Aber schon Luther fühlte sehr deutlich, wie wenig die Examensfrage an und für sich für die religiöse Unterweisung genüge; deshalb legte er grossen Wert darauf, dass der Examensfrage die Verständnisfrage voranginge, d. h. die Frage, welche einen Gegenstand dem zu Unterrichtenden verständlich macht. Erst sollte der Katechismusstoff dem Schüler gleichsam in Fleisch und Blut übergehen, ehe er Gegenstand der Examensfrage würde. Betrachtet man nun die Examensfrage vom Standpunkt dieser Verständnisfrage aus, so erkennt man an ihr denjenigen Charakter, durch welchen sie, wie oben erwähnt, unmittelbar an die erotematische Lehrform der nachapostolischen Zeit anknüpft, nämlich den Charakter der Bekenntnisfrage. Aber an dieser Bekenntnisfrage der reformatorischen Zeit ist gegenüber derjenigen der nachapostolischen Zeit ein grosser Fortschritt bemerkbar; während nämlich die letztere wegen ihres feierlichen Charakters eine nur seltene Anwendung fand, so streifte die Bekenntnisfrage der Reformationszeit das Feierliche ab — sie wurde schulmässig. Einen ernsten Charakter behielt sie jedoch auch fernerhin. Der Christ sollte mit jeder Antwort, die er dem Katecheten — sei er Pastor, Lehrer oder Hausvater — gab, ein Zeugnis ablegen von seinem Glaubensstand, eingedenk der Worte Christi: „Wer mich vor den Menschen bekennt, den will ich bekennen vor meinem himmlischen Vater.“ (Matth. 10,32.)

Auch in dem folgenden Zeitraum (Mitte des 17. bis gegen Ende des 18. Jahrh.), den wir mit dem Gesamtnamen des Pietismus bezeichnen können, war der Jugendunterricht im wesentlichen nichts anderes als Katechismusunterricht. Im Vordergrunde dieses Zeitraumes — in methodischer Hinsicht ein Vorbote des Pietismus — steht Johann Amos Comenius, der letzte Bischof der älteren Brüderkirche. „Die Natur schafft alles aus der Wurzel hervor, nirgendwo anders her[1].“ In Anlehnung an diesen seinen Hauptsatz formuliert Comenius das Ziel der allein richtigen Methode dahin, dass der zu Unterrichtende selbst sehen lernen muss,

[1]) Didactica magna, cap. 13—19, unter den Grundsätzen des gediegenen Lehrens nnd Lernens Nr. 5.

dass er nicht auf blosse Autorität hin gelehrt werden darf. Hierauf baut er folgenden zweiten Satz auf: „Die Natur ist stets im Fortschreiten, steht nirgends still und schaffet nie Neues, bevor das Frühere, Begonnene fertig ist; also müssen in den Schulen alle Studien so geordnet werden, dass die späteren stets in den früheren begründet sind, die früheren aber auch zugleich von den späteren befestigt werden[1];“ und zu diesem Satz fügt er als dritten hinzu: „Die Natur beschäftigt sich selbst durch häufige Bewegung. Der wird somit die Bildung vermehren, der: a. die Geistesnahrung stets sucht und anzieht, b. die gefundene verarbeitet und verdaut und c. die verdaute stets verteilt[2].“ Durch diese Sätze wurde dem Kinde eine selbstthätige Anteilnahme am Unterricht gesichert; der examensmässige Charakter des Unterrichts musste somit dem dialektischen weichen. Begünstigt wurde ausserdem dieser dialektische Charakter dadurch, dass sich dem Katechismusunterricht immer mehr der Schulzweck aufprägte. Diesen schulmässigen Grundzug treffen wir schon in völlig ausgebildeter Form bei Justus Gesenius an, welcher in Braunschweig „die kleine Katechismusschule oder den kurzen Unterricht, wie bei der Jugend und den Einfältigen die Katechismuslehre zu treiben“ herausgab und hieraus auf Veranlassung der Regierung 1639 den Auszug „Kurze Fragen aus dem Katechismus“ verfasste. Er legte der Fragform grosses Gewicht bei und wollte durch dieselbe der Jugend den Verstand öffnen und die Einfältigen zu fleissigem Nachdenken anregen. Auch zeigte er den Hausvätern, wie sie die Fragen variieren könnten, damit durch solche Veränderung bei der Jugend Aufmerksamkeit und Andacht erweckt würde. Schon in der Vorrede giebt er Anweisungen und Beispiele, wie der Lehrer, nachdem er einzelne Lektionen abschnittweise gelesen, eine Fragübung mit den Kindern anstellen kann, z. B.: „Wie heisst diese Person, die das und das that?“ „Wie sagte Gott zu derselben?“ „Warum gab ihm Gott eine solche Verheissung?“ Eine nähere Erklärung dieser Variierung der Fragen finden wir dann in den methodischen Regeln der Ernestinischen Verordnungen z. B., es solle bald im Plural, bald im Singular, bald in der ersten, zweiten und dritten Person gefragt werden, es habe Zergliederung der Fragen stattzufinden,

[1]) Ebenda Nr. 7.
[2]) Ebenda Nr. 10.

um das Verständnis zu schärfen; doch sei eine allzu grosse Zergliederung zu vermeiden, weil hierdurch der Verstand nicht gefördert, sondern nur gehindert werde.

Als Mittelpunkt dieser Periode des Pietismus ist Philipp Jakob Spener anzusehen. Derselbe gab 1677 seine „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Catechismi Lutheri" in Fragen und Antworten heraus. In der Vorrede zu diesem Buche[1]) wendet sich Spener sehr energisch gegen das Auswendiglernen der Fragen und Antworten; denn hierdurch entstehe eine Marterung des Gedächtnisses. Vielmehr solle „durch Lesung und Treibung der Fragen und Erklärungen der Verstand der Sache den Leuten also eingedrückt werden, dass sie die Materie verstehen und nachmals aus eigenem Verstande mit eigenen Worten sich erklären mögen". Aber er geht noch tiefer in das Wesen der Frage ein. Den vornehmsten Nutzen derselben sieht Spener darin, „wo einer vor sich selbst seine Frage brauchen wollte, dass er nämlich nicht nur allein die Fragen selbst erwäge, sondern allemal in sich selbst gehe, wie er dasjenige, so er in den zehn Geboten erkannt, geboten oder verboten zu sein, bei sich befinde oder nicht; ob er nach den Früchten, die jeder Artikel fordert, bei sich den Glauben zu haben oder nicht zu haben erkenne, wie er auch die Sachen in den übrigen Hauptstücken zu Nutzen bringen könne, dass also auf solche Selbstprüfung gleich betrachtet werde, Hand anzulegen zu der Uebung desjenigen, was erlernt worden[2])". Spener will also durch seine Katechismusfrage das Problem lösen, wie „der Kopf in das Herz gebracht" d. h. wie mit der Erkenntnis die Erbauung verbunden werde[3]).

Für das Wesen der Fragmethode ist durch diese Auffassung der Frage, wie wir sie bei Spener finden, natürlich kein bahnbrechender Fortschritt geschehen. Sie bleibt Examens- bezw. Bekenntnisfrage. Immerhin aber hebt sich dieselbe von der Auffassung der dem Pietismus vorangehenden Reformationsepoche nicht unwesentlich ab. Hatte die Frage hier schliesslich einen schulmässigen Charakter angenommen, so bürgerte sich seit Spener der asketisch-praktische Charakter ein, wodurch sich die Bekenntnisfrage zur Gewissensfrage umgestaltete. Das Ziel des pietistischen Unter-

[1]) S. 3.
[2]) Ebenda S. 7 f.
[3]) „Bedenken" III, 396.

richts bestand, wie wir bei August Hermann Francke (geb. 1663, gest. 1727) lesen[1]), darin, dass „die Kinder zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket würden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben vor Augen gemalet würde und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen würden". Der Praeceptor habe deshalb den Kindern zu zeigen, wie sie sich des Gelernten 1. zu einem guten Glaubensgrund und 2. zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zu Nutze machen sollten, welches alles ihnen nicht durch eine lange Rede, sondern durch eine einfältige Frage und Antwort beizubringen sei und zwar mit Liebe, Sanftmut und Freundlichkeit. Dass es mit der Fragkunst der damaligen Lehrer schlecht bestellt gewesen sein mag, sehen wir daraus, dass Francke sie immer wieder ermahnen musste, die langen sermones zu unterlassen und nicht abzuschweifen von dem Gegenstande. Bei Gelegenheit solcher Rügen zieht Francke auch gegen solche Fragen zu Felde, deren Antwort immer „ja" oder „nein" sein müsse; denn hierdurch würden die Kinder teils verdriesslich teils aber des Ja- und Neinsagens ganz gewohnt werden, so dass sie schliesslich gar nicht mehr achtgeben würden. — Einen interessanten Aufriss der damaligen Methodenerkenntnis giebt uns J. J. Rambach (gest. 1735) in seinem „wohlunterrichteten Katecheten". Er stellt hier nämlich folgende Unterrichtsregeln auf[2]): „Uebung und Fertigkeit in der Sprache, kindliche Einfalt, Leutseligkeit und Geduld seien die Grundlagen des Fragunterrichts. Der Lehrer müsse seine Schafe kennen, sich wohl präparieren, aber die Fragen nicht vorher auswendig lernen. Er müsse sich eng an den Gegenstand anschliessen, dürfe nicht zu viel sprechen, sondern müsse Frage an Frage reihen und nur an einzelnen Stellen dazwischen erklären. Er dürfe nicht immer den ganzen Haufen fragen, sondern auch einzelne (erst die Frage, dann der Name), er habe Ja- und Neinfragen nur bei den Kleinsten anzuwenden; dagegen solle er mit der Mittelklasse konstruieren und die Oberklasse anhalten, selbständige Urteile zu fällen."

Wir dürfen von dieser Epoche nicht scheiden, ohne

[1]) „Kurzer und einfältiger Unterricht wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind", II.

[2]) 9. Aufl. S. 69 ff.

noch auf zwei Momente hingewiesen zu haben, welche in der Folgezeit, auf die Spitze getrieben, zu Karrikaturen wurden. Mit den Worten in seinen „Bedenken“: „Ich bin der Simplicität zugethan und einer solchen Anordnung beflisssen, wie sie die Natur selber vorschreibt“ lehnte Spener die Aufstellung einer festen, objektiven Methodik ab; aber gewisse Grundzüge einer solchen gab er dennoch. Das geschah erstens inhaltlich durch seine tabulae catecheticae (1683), welche in lateinischer Sprache verfasst waren. Dieselben umfassten fast den ganzen christlichen Lehrstoff, aber bloss in Form genauer Dispositionen, die jeden Begriff in seine Momente zerlegten und so dem Katecheten in geordnetem Lehrgang die Punkte bezeichneten, deren jeden einzelnen er nun mündlich ins Licht setzen sollte. Zweitens aber gab er auch für die mündliche Behandlung in seinen „Bedenken“ einige bestimmte Winke[1]). „Die Examina müssen nicht nur in Fragen und Recitierung der im Katechismus befindlichen Anwort bestehen, sondern in Zerteilung einer jeglichen Frage in viele andere Fragen, die also mit hingerichtet werden müssen, dass sie eine Erklärung mit gleichsam in sich fassen und die Jugend gewöhnt werde, der Sache selbst nachzudenken und aus eigenem Verstand zu antworten.“ Diese Zergliederungsfrage, welche seit Spener eine nachhaltige Anwendung erfuhr, und welche ihrem Wesen nach noch ganz Examensfrage war, bezeichnete, wie v. Zezschwitz in seinem System der Katechetik[2]) treffend sagt, „den einzigen, für das Wesen der Methode wenig besagenden Fortschritt, die Unterfragen darstellend nicht im Sinne der vorbereitenden Urteilsfrage, sondern lediglich die Teilung des Stoffes, der sonst in Hauptfragen massenweis oder gesammtbegrifflich zusammengefasst auftrat, vertretend und vermittelnd.“ Wie bereits erwähnt kam in diese beiden Momente: in die tabellarische Behandlung des Lehrstoffes und in die Zergliederungsfrage, in der Folgezeit eine ungesunde Richtung. Einmal war es die Hähn-Heckersche Literal- und Tabellarmethode, welche alles das, was Schüler lernen sollten, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abteilungen, Zusätzen und Bestimmungen zusammenordnete, damit Lernende die Ordnung ersehen könnten, wie eins auf das andere folge und verbunden sei. Man unterschied zweierlei Tabellen: 1. solche,

[1]) I, 631 ff.
[2]) II, 2, S. 48.

welche nach Art der Stammbäume mit Klammern eingerichtet waren und 2. solche, in denen durch blosses Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehört, unterschieden wurden. Eine solche Methode ist nichts anderes als ein Unterrichtsmechanismus, entsprechend dem mechanisch systematisierenden Geiste, welchen der Jesuitismus dem Unterrichtswesen des Katholizismus aufgeprägt hatte. In engstem Zusammenhange mit dieser Tabellarmethode stand jene Zergliederungsfrage, welche alles zerpflückte und allen Geist austrieb. So z. B. behandelte Löscecke in seinem „zergliederten Katechismus" den Schluss der Gebote folgendermassen; „Wer sagt also?" Er. „Was thut Gott?" saget. „Wie saget er?" also. „Wer ist der Herr, der da redet?" Ich. „Wie heissen seine Namen?" u. s. w.

Diese Zergliederungsmethode, welche, obgleich als Erzeugerin des Verständnisses angepriesen, zu einem geisttötenden Mechanismus wurde, führt uns von der Epoche des Pietismus zu derjenigen des Rationalismus. Wie grundsätzlich verschieden die Pietisten von den Rationalisten auch waren, — auf dem Gebiete der Methode waren sie deren Vorläufer. „Die jungen Leute sind zu einer vernünftigen Wissenschaft anzuführen;" diese Worte standen gewissermassen über der Eingangspforte dieser Epoche. Um die für eine solche „vernunftmässige" Jugendunterweisung passende Methode war man nicht verlegen. Man brauchte nur beim Pietismus anzuklopfen, um eine solche zu erlangen. Keine Methode eignete sich ja besser für einen Gedankenverkehr, durch welchen die Nichtwissenden oder Nichtverstehenden zum Wissen und Verstehen geleitet werden sollten, als die Fragmethode, das naturgemässeste Medium beim Zustandekommen lebensvoller Geistesgemeinschaft. Deshalb empfiehlt auch Mosheim in seiner „Sittenlehre der heiligen Schrift" (1735) für den Religionsunterricht, „die jungen Leute durch ein bedeutsames und weises Fragen auszuforschen und damit solange anzuhalten, bis unvermerkt ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe gebessert wären". Damit war im Prinzip die sokratische Methode in den Religionsunterricht eingeführt. Da infolgedessen die Frage eine ausserordentlich hohe, ja, eine centrale Bedeutung gewann, so erhielt durch Mosheim der altkirchliche Begriff der Katechisation ein völlig anderes Gepräge. Die Katechisation wurde nämlich zu einem in Frage und

Antwort bestehenden vernünftigen Gespräch eines Lehrers und Schülers. Mosheim selbst hatte zwar bei Anwendung der sokratischen Methode die geschichtliche Kenntnis des biblischen Christentums vorausgesetzt. Diese Voraussetzung vergass man aber bald und nahm im Sinne der Deisten und der Aufklärung an, dass jede religiöse Erkenntnis schon keimartig im Kinde liege und nur darauf warte, durch die Lehrkunst zum Erscheinen in der Rede gebracht zu werden. Darum überlieferte man den Kindern nicht den Glaubensinhalt, weil man denselben für totes Gedächtniswerk hielt, geriet aber unwissentlich in den anderen Mechanismus, dass man Definitionen auswendig lernen liess. Bei aller Kunst der Lehrform und der oft geforderten Herablassung zu den Kindern, die bei einzelnen ziemlich kindisch ausfiel, wurde der Religionsunterricht daher dürr und trocken und vermochte nicht Leben zu schaffen, da ihm der tiefe Inhalt fehlte.

Diese Erneuerung der sokratischen Methode wurde nicht wenig begünstigt durch das Umsichgreifen der Rousseauschen Erziehungsgedanken. Rousseau hatte in seinem Emile (1762) zuerst ein Ideal gegenüber dem Schlendrian des Hergebrachten in der Erziehung aufgestellt, ein Prinzip klar und bestimmt erfasst und konsequent und scharf durchgeführt. Er hatte die Erziehung von der Geburt bis zur Volljährigkeit als ein zusammenhängendes Ganze behandelt und von dem Grundsatze aus beleuchtet, dass man einem jeden seinen Platz anweisen, ihn da selbständig machen und die menschlichen Neigungen in Uebereinstimmung bringen müsse mit seiner natürlichen Beschaffenheit. Deshalb verlangte er vom Lehrer Kenntnis des menschlichen Herzens und mit Sorgfalt angestellte Beobachtungen über den Gang des kindlichen Geistes. Der Lehrer solle im Kinde nur das Kind sehen. Von seinem Grundsatze aus, dass man das Kind zur Selbständigkeit anleiten müsse, hielt er es für völlig verfehlt, die Kinder zu unterrichten; nicht unterrichten solle man sie, sondern sie zu den Pflichten leiten. Vorschriften solle man ihnen nicht geben, sondern sie dieselben selbst finden lassen.

Unter dem Einfluss dieses Rousseauschen Erziehungsevangeliums bildete sich die Schule der Philanthropen, der Vertreter der Aufklärung auf dem Gebiete der Erziehung, eine Schule, die mit den im Emile ausgesprochenen Erziehungsideen Ernst machte, und sie in der Welt zu ver-

wirklichen suchte. „Alles durch und für die harmonische, leiblich-geistige Entwickelung des Menschen," das wurde fortan ihr oberster Erziehungsgrundsatz. Wenn oben gesagt war, dass die Rousseausche Bewegung das Wiederaufleben der sokratischen Methode begünstigte, so sehen wir dies dadurch bestätigt, dass die Philantropinen der erste Sammelpunkt der früher zerstreut auftretenden Versuche der Sokratik wurden. So redet Bahrdt in seinem „Erziehungsplan[1])" mit grosser Emphase von der bildenden Kraft der sokratischen Lehrart: „Es lässt sich erkennen, dass alles, was die Kinder vermittelst des sokratischen Unterrichts lernen, einen solchen Grad von Licht, Klarheit und Festigkeit bekommt, der bei keiner anderen Methode erreicht werden könnte. Und wenn sich nun mit diesem grossen Vorteile noch die vereinigen, dass die Seelenkräfte selbst geübt, gestärkt und erhöhet werden; dass die Kenntnisse, welche der Jüngling aus dem Philantropin mit in die Welt bringt, ein Eigentum seiner Seele sind, über welche er die vollkommenste Gewalt besitzt, dass sein Geist von allen Vorurteilen gereinigt, vor allen Irrgängen der Sophisterei gesichert, vor allen Anfällen der Zweifelsucht bewahrt und mit der edelsten Liebe zur erlernten Wahrheit erfüllt und belebt wird: so sagt, Menschenfreunde! ob ihr dem Menschengeschlechte etwas Wichtigeres wünschen könntet, als dass diese Lehrart alle anderen in allen Teilen der Welt verdrängen und ihre wohlthätigen Einflüsse unter den Menschen allgemein machen möge?" Dieses Operieren mit der sokratischen Lehrart passt zu dem, was die Philanthropen im allgemeinen als höchsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsatz ansahen: den Schüler durch allerhand auf Seelenkenntnis gegründete Mittel anzuleiten, sich diejenigen Eigenschaften, die ihm beigebracht werden sollen, durch eigene Bemühung zu erwerben. Trotz dieser Bevorzugung der Fragmethode fehlte dieser bei dem in dem Philanthropin herrschenden Realismus der günstige Boden; sie nahm deshalb vorzugsweise den Charakter der Examensfrage an, vermittelst deren Eindrücke oder auch bereits erlangte Kenntnisse abkatechisiert wurden. Ein Beispiel möge das Gesagte erläutern. Ch. H. Wolke (geb. 1741; gest. 1826) fragt[2]) die Kinder bei der ersten am 13. Mai 1776 im Philanthropin abgehaltenen Prüfung, was sie ge-

[1]) S. 116 ff.

[2]) Vgl. v. Raumer „Geschichte der Pädagogik" 4. Aufl. II, 231.

zeichnet haben wollten. „Domum, domum," rufen sie alle. „Gut" sagt Wolke, „was ist denn das erste im Hause?" „Fundamentum, fundamentum." Sofort zeichnet er den Grund. Dann heissen sie ihn, er solle das erste, das zweite Stockwerk und dann das Dach machen; das thut er auch. „Was nun?" „Januam, januam." „Wo soll die Thür stehen?" „In medio, in medio." „Aber ich will sie nun nicht in der Mitte machen, fährt Wolke fort; hier soll sie stehen", und damit zeichnet er sie ziemlich vorn hin. „Ja," rufen die Kleinen, „dann muss auf der anderen Seite auch eine Thür sein." „Warum denn?" „Propter symmetriam." Es liegt auf der Hand, dass dieses Abfragen dem eigentlichen Wesen der sokratischen Fragmethode sehr fern stand. Denn die eben geschilderten Fragen waren nicht darauf angelegt, den Stoff in fortschreitender Weise zu entwickeln. — Erst auf dem Boden der Volksschule war es der Sokratik vorbehalten, ihr wahres Wesen zu entfalten. Ihren Uebergang in die Volksschule bewerkstelligte der Domherr Friedrich Eberhard von Rochow. Voll bitteren Grames über die trostlose Unwissenheit des Landvolks sass er einstmals an seinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen auf, der, in ein Netz verwickelt, dalag. „So" dachte er „liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in ein Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermassen verstrickt, dass sie ihre Kraft sowenig, wie hier der Löwe die seinigen, brauchen kann. Ach, wenn doch eine Maus käme, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann der Löwe seine Kraft äussern und sich losmachen können!" Und nun zeichnete er gleichfalls als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, in welches der Löwe verwickelt dalag, zernagt hatte. — Wie ein Blitzstrahl fuhr ihm da der Gedanke durch den Kopf: „Wie, wenn du diese Maus würdest?" Und von diesem Augenblicke an stand ihm die Aufgabe seines Lebens klar vor Augen, die Aufgabe, den Unterricht der ländlichen Jugend zu reformieren. Nach diesem Entschluss war denn auch das erste seiner litterarischen Produkte bald fertig, so dass es schon zu Ostern 1772 erscheinen konnte unter dem Titel: „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch der Dorfschulen." Er wollte mit diesem Buche vorzüglich die Lehrer und zuvörderst nur sie bilden. In der Vorrede zur zweiten Auflage dieses Buches behandelte er den kateche-

tischen Unterricht, worunter er, ganz absehend von der theologisch-kirchlichen Bedeutung des Wortes, lediglich den Unterricht durch bildende Unterredung verstand. „Durch Unterredung" sagt er[1]), „lehrt man am sichersten, denn man hat durch Fragen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erforschen, die höchst nützliche Muttersprache gründlich zu lehren und gewöhnt ihn, weil er antworten muss, an das bei allem Unterricht unentbehrliche Nachdenken. Ueber dieses lernt er verstehen, seine Gedanken über das Verstandene auszudrücken, mit einem Worte, er wird verständig." Mit dieser seiner Intention trat er der damals beliebt gewordenen litterarischen und tabellarischen Lehrmethode, die von der Berliner Realschule aus Verbreitung gefunden hatte und die sich für Landschulen gar nicht eignete, entschieden entgegen und öffnete der Sokratik Thür und Thor. Wie sehr er der letzteren huldigte, zeigt uns die Zwecksetzung, die er dem katechetischen Lehrverfahren gab[2]). „Durch Unterredungen, besonders durch leichte, fortschreitende Fragen sind die Schüler auf die Gedanken und Vorstellungen, die man in ihnen erwecken will, dergestalt hinzuführen, dass sie dieselben grösstenteils selbst finden. Die prinzipielle Stellung dieses Rochowschen Lehrverfahrens zur Religion ist hiermit unzweifelhaft gegeben; sie wird nur noch klarer durch Rochows Verfügung, die Wörter Genugthuung, Erbsünde, Gottmensch, ewige Zeugung im Unterrichte zu vermeiden. In dieser immer mehr überhandnehmenden Beiseitestellung des positiven Gehalts des Christentums und in der Festhaltung nur derjenigen Momente in seinen Lehren, welche im Bewusstsein des allgemeinen Menschengeistes gegeben zu sein schienen, lag die grosse Gefahr, in welche die Sokratik die Katechese brachte. Wir wollen allerdings nicht bestreiten, dass diese Zeit des Rationalismus gewissermassen in ihrem Rechte war, wenn sie die Katechese zu einer Sokratik machte; denn galt ihr als christliche Erkenntnis keine andere als die, welche aus der Betrachtung der in unserem natürlichen Bewusstsein gegebenen Erkenntnis-Momente und Formen entspringt, warum sollte sie nicht fragend in solches Bewusstsein hineingehen und zusehen, wieweit sie kommt?

[1]) Vgl. die Vorrede zur zweiten Auflage der Schrift „vom katechetischen Unterricht" S. 5.

[2]) Ebenda.

Die Blüte erreichte die Sokratik durch Gustav Friedrich Dinter (geb. am 27. Februar 1760 zu Borna in Sachsen; gest. am 29. Mai 1831 in Königsberg). Der Hauptunterricht war ihm die Religion, waren ihm die Bibellektionen; denn es stand bei ihm als Grundsatz fest, dass die Glaubenslehre aus der Bibel geschöpft werden müsse, nicht aber die Bibel nach der Norm bestimmter Formeln erklärt werden dürfe. Vernünftige Bibelerklärung müsse die Seele der lutherischen Schule bleiben. Er selbst war ein Meister in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, im natürlichen und für die Kinder übersichtlichen Fortschreiten und klaren Zusammenfassen der gewonnenen Resultate. Katechisieren heisst ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Wenn auch Dinter nicht der erste war, der diese Auffassung von der Katechese hatte, so war er es doch eigentlich zuerst, welcher dieselbe in wirklich geschickter Weise verwirklichte. In seiner Person vollzog sich deshalb der vollständige Bruch mit der älteren Lehrart, deren Wesen uns in der „Catechesis scholae Goltbergensis a Valentino Trocedorfio, cuius eximia fuit eruditio et pietas, cum praefatione Phil. Melanchthonis" (Viteb. 1558. 8.) folgendermassen beschrieben wird: sie sei abgeleitet „a κατηχέω, viva voce erudio" und „principales articuli doctrinae coelestis . . . . proponuntur voce non scriptis et dictata illa deinde reposcuntur ab auditoribus." Hiernach bestand die ältere Lehrweise darin, dass der Lehrer das zu Erlernende solange mündlich wiederholte, bis der Lehrling es nachsagen konnte. Gegen dieses „papageienartige Nachsprechen" wendet sich nun Dinter mit aller Entschiedenheit. Immerhin war er hellen Auges genug, um das Sokratisieren als das nur für die gereifteren Schüler Geeignete zu erkennen; auch ist er nicht dafür verantwortlich zu machen, dass unter weniger geschickten Händen dieses Sokratisieren zu einer Karrikatur, zu einer Spielerei wurde, indem mit den abgeschmaktesten Mitteln nur der Schein gerettet werden sollte, als kämen die Schüler von selbst zur Gewinnung der mitzuteilenden Erkenntnisse, während diese ihnen vom Lehrer fein oder plump in den Mund gestrichen wurden; denn seine Lobpreisungen auf die Sokratik galten dieser Kunst immer nur insoweit, als er selber sie handhabte.

Gehen wir zu einer näheren Betrachtung seiner kate-

chetischen Methode über. Dieselbe hatte er zu allererst aus Campes Seelenlehre gelernt. Nicht das Resultat einer philosophischen Untersuchung, sondern ein unmittelbares, persönliches Wohlgefallen an einer, in konkreter Lebendigkeit ihm vorgeführten Lehrart war es, was ihn bestimmte, diese sofort anzunehmen und zu kultivieren. Es war natürlich, dass einem Manne, wie Dinter, dem der aufgeweckte Kopf das Höchste war, diejenige Methode am meisten zusagen musste, bei welcher Lehrer und Schüler in beständiger Wechselrede sich bewegten und darum beide ihren Verstand und Scharfsinn spielen lassen konnten. Diese Unterrichtsweise, welche er, weil sie dem Lehrer und dem Schüler die grösstmögliche Freiheit geistiger Bewegung gewährte, Sokratik nannte, stellte er unter ein ihr angemessenes Gesetz, das für den Lehrer nicht sowohl beengend als vielmehr nur leitend sein, den Schüler aber in einer Ordnung der Gedanken halten sollte, ohne dass er einen Zwang zu fühlen bekäme. „Bei der sokratischen Methode" sagt er in den „vorzüglichsten Regeln der Katechetik[1])" „kommt es auf vier Punkte an: Man geht von dem aus, was dem Lehrlinge auf irgend einem Wege schon bekannt geworden ist; man ordnet das Bekannte so, dass dasjenige, was man ihm geben will, von selbst als Resultat daraus hervorgeht; man bildet die so gefundenen und geordneten Sätze durch Auslassung eines oder mehrerer Bestandteile in zweckmässige Fragen um, und man leitet den Zögling, das Gefundene und den Weg, auf dem es gefunden wurde, vollständig zu übersehen. Hieraus ergeben sich die wesentlichen Unterschiede zwischen zergliedernder und sokratischer Katechisation: Der zergliedernde Katechet als solcher zeigt sich als Lehrer, der Sokratiker scheint mehr mitforschender Wahrheitsfreund zu sein und führt den Schüler, fast ohne ihn merken zu lassen, dass er geführt wird. Jener zeigt seinem Zögling das fertige Wohnhaus, sagt ihm die Bestimmung des Ganzen, macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmässige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle, überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm gemeinschaftlich die Materie an und lässt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen. Der Schüler des So-

[1]) 7. Aufl. 1841, S. 40.

kratikers lernt Häuser bauen. Jener giebt, dieser lehrt finden, schaffen. Jener bildet hauptsächlich die Rezeptivität, dieser hauptsächlich die Spontaneität.“ Dinter ist sich der Schwierigkeiten dieser sokratischen Lehrweise durchaus bewusst. „Es ist offenbar,“ sagt er[1]) „dass nur der als Sokratiker etwas Vorzügliches leisten kann, in dessen Vorstellungen ein hoher Grad von Deutlichkeit und Ordnung herrscht, der mit Schnellgefühl das Zweckmässige von dem, was nicht zur Sache gehört, unterscheidet und ebendaher im stande ist, einen vorgezeichneten Ideengang mit unbeweglicher Festigkeit zu verfolgen. Ist's also zu verwundern, dass es der guten Sokratiker so wenige giebt? Es ist schwer, ein guter Sokratiker zu werden; aber es ist auch der Mühe wert, mit diesen Schwierigkeiten zu ringen. Die Hauptursache, warum so viele Versuche, sokratisch zu katechisieren, verunglücken, liegt darin, dass der Katechet die Begriffe entweder nicht sorgfältig genug zerlegt oder nicht geschickt genug ablockt. Wenn deine Schüler sich Begriffe bilden sollen, so müssen sie zuerst die charakteristischen Bestandteile des Begriffs einzeln denken. Ordne dann die Bestandteile so, wie du glaubst, dass einer den anderen am besten vorbereitet. Locke jeden besonders ab. Sobald du einen neuen gewonnen hast, verbinde ihn mit dem vorhergefundenen, bis du aus allem das Ganze zusammensetzest und ihm seinen Namen giebst.“ Das Hauptgeschäft, die Hauptgeschicklichkeit des Sokratikers ist das Ablocken[2]). „Willst du einen Begriff (Säugetier, Liebe) ablocken d. h. das Kind so leiten, dass es den ihm unbekannten Begriff selbst bilde, so sieh dich unter dem, was dem Kinde bekannt ist, nach den Dingen um, in welchen jener Begriff liegt (Hund, Kuh; dein Vater, dein Bruder). Sondere von ihnen alles ab, was nicht zu dem abzulockenden Begriffe gehört. Stelle das zu jenen Begriffen Gehörige allein dar (lebendige Jungen gebären; Gutes gönnen); lass bemerken, dass allem, was dieselben Eigenschaften hat, derselbe Name zukommt. Willst du hingegen das Kind nur an einen ihm schon bekannten Begriff erinnern, so giebst du ihm entweder die volle Definition oder ein einzelnes charakteristisches Merkmal des Definitum und lässest dir vom Kinde den Namen des letzteren anzeigen. Willst du die Kinder dazu bringen, dass sie die Wahrheit eines

[1]) Ebenda S. 47.
[2]) Ebenda S. 53.

Urteils selbst finden (Unmässigkeit zerstört die Gesundheit), so wirst du ihnen entweder Gründe anzeigen, aus denen sie schliessen können, dass es so sein (dieses Prädikat diesem Objekte zukommen) müsse oder sie auf Erfahrungen hinweisen, aus denen es klar ist, dass es im einzelnen Falle wirklich so gewesen sei."

Durch Dinter wurde die Sokratik in der Volksschule allgemein Mode. Man war bestochen von der Apotheose, welche Dinter in den Schulkonferenzen zu Ulmenhain der Sokratik zu teil werden liess. Aber man erkannte doch auch bald die grossen Mängel dieser sokratischen Methode. Dinter klagte die frühere Lehrart an, dass sie überall dem Zögling Brücken baue und so den Hauptzweck: die Bildung der Kraft verhindere; aber in seiner Art ist er in denselben Fehler geraten. Wenn der Lehrer keine göttliche Wahrheit, keinen inhaltsvollen Gedanken dem Schüler kurzweg hingeben darf, dass am Fassen und Aufnehmen schon des Kindes Kraft sich versuche und stärke; wenn vielmehr alles durch Fragen erst auf Umwegen gewonnen werden soll, was mit einem einzigen Worte gesagt werden konnte: was geschieht da anders, als dass ebenfalls dem Zögling jeder rasche Sprung, auch wo die jungen Beine ihren Inhaber ganz wohl tragen könnten, untersagt wird, damit er an der Hand des weisen Sokratikers allmählich über den Graben komme? So unbestreitbar das Verdienst ist, welches sich Dinter erworben hat, indem er die Herrschaft des pedantischen, die Natur der kindlichen Auffassung und Aneignung ignorierenden Dozierens erschütterte, so gewiss verringert sich sein pädagogisches Verdienst dadurch, dass er ins andere Extrem verfallend dem Schüler die Mühsal des Lernens ganz abnahm. Dieser Mangel der sokratischen Lehrart vergrösserte sich aber noch um ein Bedeutendes, als dieselbe von dem subjektiven Leben des Urhebers abgelöst wurde. Die Katechisierwut vergass ganz, dass ein schnelles Fortschreiten auch als ein Gewinn anzusehen sei. Man wollte katechisieren, selbst da, wo bereits Klarheit und Einsicht gewonnen war, wo der Schüler bereits vollkommen zu Hause war. Was mit wenigen kurzen Fragen und Bemerkungen hätte abgemacht werden können, wurde absichtlich auseinander gehalten, nur damit man das Vergnügen hätte, es noch einmal zu erhaschen, noch einmal einen Triumph der Katechisierkunst zu feiern.

Wegen dieser Uebertreibungen in der Anwendung der

fragweisen Lehrform gestaltete sich die Geschichte der erotematischen Unterrichtsform nach Dinter zu einer Geschichte des Kampfes gegen die Sokratik. Die positive Basis, auf welche man in diesem Kampfe immer wieder zurückging, war die Methode J. H. Pestalozzis, des grossen Gegners der Sokratik (geb. 12. Januar 1746 zu Zürich; gest. 17. Februar 1827 zu Brugg). „Das Sokratisiren ist für Kinder wesentlich unmöglich, denn beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äusserliche Mittel der Sprachkenntnisse mangelt"; diese pestalozzischen Worte[1]) wurden gleichsam die Parole in dem Kampfe gegen die Sokratik. Dass es zu einem solchen Kampfe kommen würde, hatte Pestalozzi richtig vorausgesehen, wenn er in derselben Schrift[2]) sagte: „Er war eben in die Modezeit des Katechisierens oder vielmehr in die Epoche hineingefallen, in welcher diese erhabene Kunst allgemein durch Vermischung der Kapuziner- und Schulmeisterformen des Katechisierens verhunzt und entwürdigt wurde. Man träumte in diesem Zeitpunkt von dieser Art, den Verstand also herauszulocken und aus dem eigentlichen Nichts hervorzurufen, Wunder; ich denke aber, man ist jetzt am Erwachen aus diesem Traume." Die Methode Pestalozzis selbst kann man im Gegensatz zur Sokratik: Elementarbildung nennen, einmal deshalb, weil nach derselben schon bei den ersten Lebensregungen das Kind behandelt, also schon die ersten Elemente aller Erziehung methodisch geregelt werden sollten; sodann aber, weil Pestalozzi jedes Unterrichtsobjekt so in seine Elemente zerlegte, dass kein Stück mehr als blosse, undurchdrungene, unaufgelöste Masse erschien, sondern alles Wissen sich aus den letzten Grundbestandteilen oder Elementen bildete. Für jenes erste subjektive Moment hatte die Sokratik gar keinen Sinn, denn sie war ja an die Schule gebunden; somit kam für sie erst das schulfähige Kind in Betracht. In der zweiten, objektiven Beziehung finden wir einige Anknüpfungspunkte zwischen Pestalozzi und der Sokratik, indem auch letztere eine Analyse des Lehrstoffes betrieb, mit dem Unterschiede aber, dass jener die Analyse auf alle Lehrgegenstände anwandte, die Sokratik dagegen bloss auf den Religionsunterricht. Ausserdem kam es der letzteren weit mehr darauf an, das Subjekt, die Seele des Zöglings zu analy-

[1]) „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", hrsg. von Beck, S. 63.
[2]) S. 63.

sieren, indem sie von der Voraussetzung ausging, dass jene Erkenntnisse als Bestandteile ihres Lebens in ihr lägen. Im Gegensatz hierzu war es Ansicht Pestalozzis, dass der Lehrer erst dann Erkenntnisse im Kinde voraussetzen dürfe, wenn er selbst den Grund dazu gelegt hätte. Einen solchen Grund könne er aber nicht anders als durch den Anschauungsunterricht legen. Das A aller Erkenntnisse sei die Anschauung, das letzte Ziel der deutliche Begriff. So sagt Pestalozzi in seinem oben erwähnten Buche[1]): „Wenn ich zurücksehe und mich frage, was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren, das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selbst bestimmt werden muss". Dass diese kraftbildende, dynamische Methode in stetigem Fortschritte elementarisch den Zögling zu selbständigem Gebrauche seiner Kräfte und zur Verbindung des Könnens mit dem Wissen heranbilde, haben die Pädagogen nach Pestalozzi zu würdigen verstanden. Deshalb besteht die weitere Geschichte der Unterrichtsform in der Weiterbildung der gesunden Prinzipien der Pestalozzischen Methodik. Da ist zuerst Fr. H. Chr. Schwarz (geb. 1766 zu Giessen; gest. 1837 als Professor in Heidelberg) zu nennen, welcher in seinem „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" und in seiner „Erziehungslehre" gleich Pestalozzi die Gesetze der menschlichen Bildung in der menschlichen Natur suchte und wie jener eine Harmonie fand zwischen den Menschengesetzen und den Naturgesetzen. In diesem Sinne fiel ihm die Thätigkeit des Unterrichtens mit derjenigen zusammen, welche einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreiben eine bestimmte Richtung giebt. Die Art und Weise, wie diese Richtung gegeben werde, d. h. die Lehrart könne entweder die vortragende oder die entwickelnde sein. Die Fragkunst habe ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterrichte, in welchem Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden sollten, also in rein mathematischen, grammatischen und manchen religiösen und sitt-

[1]) S. 155.

lichen Lehren[1]). Die anderen Gegenstände müssten mehr oder weniger historisch mitgeteilt werden; und so gebe es da nur gemischte Katechisationen, wo mehr abgefragt, während bei jenen mehr erfragt werde. Katechisationen passten am meisten für das Alter, wo sich die Reflexion entwickele, etwa vom 10. bis 14. Jahre; man könnte bei denselben mehr analytisch oder mehr synthetisch zu Werke gehen; doch lasse sich beides nie ganz trennen. Die materialen Eigenschaften derselben seien Deutlichkeit, Bestimmtheit und Zweckmässigkeit, die formalen, dass die Frage nicht eine rhetorische, nur selten eine dialektische (auf blosses „Ja" und „Nein" abzweckende) auch nicht oft eine disjunktive, sondern eine kategorische sei, die bald die Bestimmung des Subjekts, bald des Prädikats, wo möglich einen ganzen Satz, ja endlich eine ganze Periode zur Antwort erhalte. Angenehm berührt im Gegensatz zur Sokratik Schwarz' ernste Auffassung vom Religionsunterricht, wenn sich auch seine Hinneigung zur kantischen Philosophie nicht übersehen lässt. Der Religionsunterricht solle die religiösen Begriffe entwickeln; aber weil er eine Erkenntnis Gottes im Geist und in der Wahrheit, welche zugleich Verehrung sei, bewirken solle, so müsse er beständig das Gefühl erregen, zur Andacht stimmen und die Vernunft zur höchsten Idee erheben.

Noch entschiedener Front gegen die Sokratik machte Claus Harms in Kiel, welcher dieselbe als „beides, eine Mutter und auch eine Tochter des seine eigenen Kinder verschlingenden und darnach an sich selbst nagenden Rationalismus[2])" nannte. „Da geht es mit Fragen klipp, klapp; da wird erörtert, entwickelt, verdeutlicht, Beispiel und Gleichnis gebraucht, punktirt und assumiert und was sonst die Katechetik fordert, womit im glücklichsten Falle eine logische Lebendigkeit erreicht wird[3])." Und an einer anderen Stelle[4]) sagt er: „Fragen und Fragen und sich Antwort geben lassen ist nicht Kinderlehre halten. Man muss neben Fragen, die sich an das Denkvermögen wenden, auch solche thun, welche Nägeln und Spiessen gleich das Gefühl suchen, das Herz. Um das Herz aber zu finden,

[1]) Hiermit war die Alleinherrschaft des „Ablockens" im Religionsunterricht gebrochen.

[2]) Rede 10.

[3]) Ebenda.

[4]) Rede 11.

haben wir nicht nur Fragen zu thun, sondern der Weg zum Herzen geht auch durch Anreden, Vermahnungen, Bitten, Erzählungen, Lesen und Lesenlassen, Beten und wie der sokratische Katechet es nennen möchte nach einem biblischen Ausdruck — wir mit ihm — durch ein Gewaltthun das Himmelreich an sich reissen.“ Auf katholischer Seite war es B. Overberg in Münster († 1826), welcher in seiner „Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht“ auf die Fehler der Sokratik aufmerksam machte: dass sie nämlich die Form zur Hauptsache mache und den Stoff und den Zweck aus den Augen verliere.

Als Resultat dieses Kampfes gegen die Sokratik möchte ich die Unterrichtsmethode Fr. A. W. Diesterwegs (geb. 29. Oktober 1790 in Siegen; gest. 7. Juli 1866 in Berlin) bezeichnen. Derselbe hat dem Fragunterricht seine Schranken gewiesen; aber er hat diese Schranken soweit gezogen, dass der Fragunterricht innerhalb derselben ein reiches Leben entfalten konnte. Voraussetzung seiner Methode blieb ihm der von Pestalozzi entlehnte Grundsatz, dass das Kind nach psychologischen, inneren, geistigen Gesetzen naturgemäss anzuregen und zu entwickeln sei; den ganzen Unterricht müsse das Prinzip der Naturgemässheit beherrschen: der Unterrichtsgang schreite von der Anschauung zum Begriff fort; das Mittel zur Bildung sei die Erregung der Selbständigkeit. Damit aber der Lehrer den Schüler zur Selbstthätigkeit bestimmen könne, sei von ersterem einmal vollkommene Beherrschung des Stoffes, sodann aber auch die Fähigkeit zu verlangen, den Stoff nicht nur in die dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Interesse und, wie es so oft sein müsse, stachelnde Kraft zu verleihen, damit jedes Schülers Aufmerksamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geist zum Aufstreben bestimmt, der Lernstoff mit Selbstthätigkeit ergriffen und in freies Eigentum verwandelt werde. Deshalb sei die einzig bildende Lehrform für den Unterricht in der Elementarschule die dialogische, der Fragunterricht. Der Lehrer, welcher alle Gegenstände wie historische behandele, bilde nie zur Selbstthätigkeit. Nur derjenige Lehrer, welcher das innere Leben der Schüler zu klarem Bewusstsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stählen vermöge, nur ein solcher sei ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Wo es also angehe, müsse man dialogisch ver-

fahren. Dies setze voraus, dass der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder dass sein Geist in dialogischer Form denke, dass sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösten, in deren Aufstellung und Entwickelung er sich Gewandheit angeeignet habe.

Diesterwegs ausserordentlich grosses Verdienst in der Geschichte der erotematischen Lehrform besteht darin, dass er mit klaren und deutlichen Worten den Grund angegeben hat, welcher dem Fragunterricht, und zwar in Form des Dialogs, ein bleibendes Recht in der Schule sichert: die Bestimmung des menschlichen Lebens zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit.

Deshalb darf man wohl mit Recht behaupten, dass mit Diesterweg die erotematische Lehrform ihren Höhepunkt erreicht hat.

## Der pädagogische Wert der erotematischen Lehrform.

Auf den ersten Blick erscheint es widersinnig, dass beim Unterricht diejenigen fragen, welche antworten sollten, und diejenigen antworten, welche fragen sollten; denn das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler besteht doch darin, dass ersterer der Gebende und letzterer der Nehmende ist. Das Geben, meint man nun, könne sich nur darin äussern, dass der Lehrer den bei sich präparierten Gedanken in Erzählungs- oder Behauptungsform darbiete, d. h. vorspreche und dass der Schüler den Gedanken des vorgesprochenen Satzes zu erfassen, dessen Ausdrucksweise sich anzueignen und in bestimmtester, lautreiner Vortragsweise wiederzugeben d. h. nachzusprechen habe. Diese Lehrform, welche die pädagogische Wissenschaft, wie wir gesehen haben, als die akroamatische (vortragende) bezeichnet und welche lange Zeit in der Schule die einzig übliche gewesen ist, krankt aber an zwei Mängeln: sie lässt 1. eine Bildung und Veredlung der Individualitäten der einzelnen Schüler unberücksichtigt und verkennt 2. das richtige Wesen des Lernprozesses.

Jeder akroamatische Unterricht hat erfahrungsmässig eine Massenbethätigung der Schüler im Gefolge, welche sich darin zeigt, dass immer alle Schüler zusammen den vom Lehrer dargebotenen Gedanken nachsprechen. Vom Standpunkte der vortragenden Lehrform aus liegt hierin nichts Wunderbares; denn der Lehrer kann sich naturgemäss mit seinem Vortrage nicht an den Einzelnen sondern nur an die Gesamtheit wenden. Wenn wir aber das Wesen des Kindes in Betracht ziehen, so können wir eine solche generelle Behandlung der Schüler nicht billigen; denn letztere würde nur dann in ihrem Rechte sein, wenn jeder einzelne Schüler sich in nichts von seinen Mitschülern unterschiede. Diese schablonenmässige Auffassung von dem Wesen des Kindes scheitert aber an der Thatsache, dass eine gleiche Erziehung keineswegs bei allen Zöglingen gleiche Erfolge zeitigt. Wie gross die Macht des Erziehers über den Zögling auch sein mag, unbeschränkt ist sie nicht. So oft zeigt es sich, dass ungeachtet der grössten Anstrengungen aus einem Zögling das nicht wird, was die Erziehung aus ihm zu machen beabsichtigt hat und dass umgekehrt in ihm das hervortritt, dem mit aller Macht und Sorgfalt entgegengearbeitet worden ist. Man bemerkt an jedem Menschen, den man vom Knaben zum Jüngling und Mann hat heranreifen gesehen, von Jugend auf gewisse konstante geistige Züge, die durch keine Art von äusserer Einwirkung verwischt werden, sondern sich unter allen Wechseln seiner Lebensverhältnisse fast unverändert erhalten. Diese anfängliche Bestimmtheit des Zöglings, die sich während seines späteren Lebens zum grossen Teile gleich bleibt, und die zugleich als eine Schranke für seine Bildsamkeit dasteht, bezeichnet man als die natürliche Anlage oder die Individualität des Zöglings. Nun könnte man einwenden, dass, wenn die Individualität des Zöglings doch sein ganzes Leben über dieselbe bleibe, die generelle Behandlung der Schüler völlig in ihrem Rechte sei; denn diese überlasse ja jedem einzelnen Schüler seine eigene Entwicklung. Dieser Einwand ist jedoch nur scheinbar berechtigt. Werfen wir z. B. einen Blick auf das Temperament eines Menschen, d. h. auf die leiblich bedingte Stimmung des Geistes in seiner Beziehung zur Aussenwelt, so erkennen wir, dass, wenn auch der Grundcharakter dieses Temperaments unverändert im Menschen derselbe bleibt, hierdurch eine Veredlung des Temperaments nicht ausge-

schlossen wird. Wird z. B. beim Choleriker der Trieb, mit der Kraft des Willens auf die Aussenwelt zu wirken, vernachlässigt, so wird aus demselben Trotz, Starrköpfigkeit, Unbeugsamkeit, während er sich durch Veredlung zu jener Kraft und Energie entwickelt, welche wir am Manne so hoch schätzen. Deshalb ist es also Aufgabe der Schule, die Individualität des Schülers zum Gegenstand der Bildung und Veredlung zu machen. Treffend ist, was in dieser Beziehung Rousseau in seinem Emile sagt[1]): „Jedes Gemüt hat seine eigentümliche Gestalt, nach der es behandelt werden muss. Willst du klug sein, Mann, so belausche eine lange Zeit die Natur; beobachte deinen Zögling sorgfältig, bevor du ihm das erste Wort sagst; lass anfangs den Keim seines Charakters in voller Freiheit sich zeigen, zwänge ihn in nichts ein, was es nur immer sei, damit du ihn desto besser vollständig durchschauen kannst. Der weise Arzt verordnet nicht unbesonnen beim erstmaligen Sehen etwas; sondern er erforscht zuerst die Natur des Kranken, bevor er ihm etwas verschreibt." Darum gilt es, dass der Lehrer den einzelnen Schüler kennen lernt, in seines Geistes Eigenart eingeht, sich mit ihm verständigt, seinen Bedenken gerecht wird, seine Entschliessungen weckt und belebt. Hierzu ist es unumgänglich erforderlich, dass dem Lehrer der Zugang zum Verstand und Gemüt jedes Einzelnen in jedem Augenblicke offen bleibt. Leicht ist diese Aufgabe des Lehrers nicht; denn der Schüler lässt nicht ohne weiteres einen Fremden in sein Inneres schauen; er bewahrt es als sein Heiligtum sorgsam vor jedem Eindringling, und wehe, wenn jemand mit unvorsichtiger Hand in diese Innenwelt hineingreift! Das Kind zieht sich dann noch mehr in sich selbst zurück, es wird verschlossen und misstrauisch. Da heisst es also für den Lehrer vorsichtig sein; er bewegt sich auf einem unbekannten Lande und bedarf deshalb eines Stabes, welcher ihn sicher leitet. Dieser Stab ist die Frage; aber nicht jene Frage, welche in sokratisierender Weise unaufhörlich aus dem Schüler etwas herausholen will, — wobei die hauptsächliche Geistesarbeit dem Fragenden zukommt — sondern diejenige, welche gesprächsweise den Schüler zu eigener Geistesarbeit ermutigt, welche den Schüler anspornt, sich seine kindlichen Erfahrungen vor die Seele zu malen und sich und dem Lehrer von denselben Rechenschaft zu geben.

[1]) 2. Buch.

Eine meisterhafte Probe von dieser Frage, welche den Lehrer mit der Individualität des Schülers bekannt macht, giebt uns Fr. A. Krummacher in der Erzählung „die Pfirsiche", in welcher statt des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülern das analoge zwischen Vater und Kindern gewählt ist. „Ein Landmann brachte aus der Stadt fünf Pfirsiche mit, die schönsten, die man sehen konnte. Seine Kinder aber sahen diese Frucht zum ersten Mal, deshalb wunderten und freuten sie sich sehr über die schönen Aepfel mit den rötlichen Backen und dem zarten Flaume. Darauf verteilte sie der Vater unter seine vier Kinder, und eine erhielt die Mutter. Am Abend, als die Kinder in das Schlafkämmerlein gingen, fragte der Vater: „Nun, wie haben euch die schönen Aepfel geschmeckt?" „Herrlich, lieber Vater," sagte der älteste. „Es ist eine schöne Frucht, so säuberlich und sanft von Geschmack. Ich habe mir den Stein sorgsam bewahrt und will mir daraus einen Baum erziehen." „Bravo," sagte der Vater, „das heisst haushälterisch auch für die Zukunft gesorgt, wie es dem Landmann geziemt!" — „Ich habe die meinige sogleich aufgegessen," rief der jüngste, „und den Stein fortgeworfen, und die Mutter hat mir die Hälfte von der ihrigen gegeben. O, das schmeckte so süss und zerschmilzt einem in dem Mund." — „Nun," sagte der Vater, „du hast zwar nicht sehr klug, aber doch natürlich und nach kindlicher Weise gehandelt. Für die Klugheit ist noch Raum genug im Leben." Da begann der zweite Sohn: „Ich habe den Stein, den der kleine Bruder fortgeworfen hat, gesammelt und aufgeklopft. Es war ein Kern darin, der schmeckte so süss wie eine Nuss. Aber meine Pfirsich habe ich verkauft und soviel Geld dafür erhalten, dass ich, wenn ich nach der Stadt komme, wohl zwölf dafür kaufen kann." Der Vater schüttelte den Kopf und sagte: „Klug ist das wohl, aber — kindlich wenigstens und natürlich war es nicht. Bewahre dich der Himmel, dass du kein Kaufmann werdest! " — „Und du Edmund?" fragte der Vater. Unbefangen und offen antwortete Edmund: „Ich habe meine Pfirsich dem Sohne unseres Nachbars, dem kranken Georg, der das Fieber hat, gebracht. Er wollte sie nicht nehmen, da habe ich sie ihm aufs Bett gelegt und bin hinweggegangen." — „Nun," sagte der Vater, „wer hat denn wohl den besten Gebrauch von seiner Pfirsich gemacht?" Da riefen sie alle drei: „Das hat Bruder Edmund gethan!" —

Edmund aber schwieg still, und die Mutter umarmte ihn mit einer Thräne im Auge."

So wie in dieser Erzählung der Vater, muss auch der Lehrer fragen, um seine Schüler kennen zu lernen. Geistreich soll also eine solche Frage nicht sein, sondern kindlich einfach. Der Lehrer muss sich in seiner Frage gleichsam herniederbeugen zu den Kleinen; die Aufforderung: „Ihr müsst werden wie die Kindlein" gilt auch den Pädagogen. Aber damit ist es noch nicht gethan, dass der Lehrer die Individualität des Schülers kennt, sondern er muss auch darauf hinwirken, dass der Schüler sich selbst gründlich kennen lernt; denn ohne Selbstkenntnis keine Charakterbildung. Diese Selbstkenntnis erwirbt sich aber der Schüler gemäss dem Dichterwort: „Willst du selber dich kennen, so sieh, wie andere es treiben" dadurch, dass er die Handlungen anderer zu verstehen und zu würdigen sich bemüht und an den als gut erkannten Handlungen die eigenen prüft. Sich in solche prüfende Thätigkeit zu finden, ist aber dem Kinde durchaus nicht von Natur gegeben. Es muss vielmehr zu diesem Zwecke jener Welt des Fürsichseins, in der es bis dahin in so ungetrübter Zufriedenheit gelebt hatte, Valet sagen, und das erfordert keine geringe Ueberwindung. Deshalb ist es Aufgabe des Lehrers, dem Kinde diesen Schritt so leicht wie möglich zu machen und das Kind so zu leiten, dass es jene Prüfung gleichsam aus eigener Initiative vollzieht. Die obige Erzählung zeigt uns, dass auch hierfür das geeignetste Mittel die Frage ist. „Wer hat denn wohl den besten Gebrauch von seiner Pfirsich gemacht?" Diese Frage öffnet dem Kinde auf einmal die Augen. Ist es bisher gewohnt gewesen, sich mit sich selbst zu beschäftigen, so wird es jetzt aufgefordert, Umschau zu halten und zu sehen, wie die anderen es treiben. Es wird dem Kinde in einem solchen Augenblick nicht anders ergehen als einem Schlaftrunkenen, dem die Morgensonne ins Antlitz scheint. Es wird die Augen reiben und verwundert dreinschauen und wird sich in der Rolle des Prüfenden nicht behaglich finden. Da soll dann der freundliche Ton der Frage das Kind über diese unangenehme Lage hinwegsetzen. Durch den traulichen Ton der väterlichen Frage ermutigt, rufen die drei Kinder in unserer Erzählung wie aus einem Munde: „Das hat Bruder Edmund gethan." Sie haben ihre eigenen Handlungen an derjenigen ihres Bruders geprüft und die

ihrigen als minderwertig erkannt. Man glaube nun nicht, dass sie sich bei diesem Ergebnis ihrer Prüfung beruhigen werden. Jene Freudenthräne in der Mutter Auge ist ihnen nicht verborgen geblieben. „Wir wollen hingehen und desgleichen thun," wird das Gelöbnis sein, das sie mit auf ihren Lebensweg nehmen werden.

Abgesehen davon, dass die akroamatische Lehrform die Bildung und Veredlung der Individualitäten der einzelnen Schüler unberücksichtigt lässt, verkennt sie auch das richtige Wesen des Lernprozesses. Der Akroamatiker macht den Anspruch und muss ihn machen, dass das Kind alles das, was es im Unterrichte hört und nachsprechen kann, geistig beherrscht. Dass aber in Wirklichkeit der Prozess des Lernens mit dem des Empfangens und Nachsprechens durchaus nicht identisch ist, veranschaulicht C. L. Roth in K. A. Schmidts „Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens[1])" an der Person eines Blödsinnigen, welcher die in der Sprache ihm mitgeteilten Worte vollständig und oft nach langer Zeit ganz treu wiedergeben konnte, ohne sich den Inhalt dieser Reihen von Worten jemals angeeignet zu haben. Ja, eine Menge von Aufträgen, welche ihm für seine weiten Fussreisen aufgegeben waren, so verschieden auch die Aufträge waren und so sehr sie sich durchkreuzten, behielt er Monate und Jahre im Gedächtnis und ebenso die Wege, die er zurückgelegt hatte. Aber wenn ihm auf der Hinreise eine Stadt rechts gelegen hatte, sagte er auch bei der Herreise, sie liege rechts; und was er als den ihm gegebenen Auftrag mit wörtlicher Treue ausrichtete, das verstand er selbst niemals. Dieser Blödsinnige hatte die ihm mitgeteilten Worte wohl empfangen, aber er hatte sie nicht geistig verarbeitet und darum auch nicht gelernt.

In welchem Verhältnis steht nun der Prozess des Empfangens zu dem des Lernens? — Die Thätigkeit des Empfangens ist entweder ein Meinen oder ein Ahnen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von aussen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Urteils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen ist aber nur der Anfang des Lernens nicht das Lernen selbst. Diese Anschauungen werden erst dann unser geistiges Eigentum, wenn wir in ihr innerstes Wesen und in ihre

[1]) IV, 417.

Zweckbestimmung klare Einsicht gewonnen haben. Der zwischen dem Empfangen der Anschauungen und dem Gewinnen der Einsicht liegende geistige Prozess ist der des Lernens, welcher so vor sich geht, dass die soeben empfangene Anschauung in Beziehung gesetzt wird zu einem im Geiste schon vorhandenen Vorstellungskreis, welcher als durch sich selbst feststehend anerkannt ist. Das Kind wird also keine Anschauung bilden, auf welche Weise sie ihm auch dargeboten wird, ohne dass der bereits vorhandene Seeleninhalt sich geltend macht. Bei allem, das es gelehrt bekommt, wird es in sich etwas Eigenes denken und fühlen. Deshalb können alle geistigen Schätze, welche Erziehung und Unterricht dem Zögling vermitteln sollen, nur mit Hilfe des vorhandenen Vorstellungskreises von ihm angeeignet werden, und zwar nur insoweit, als es ihm gelingt, ihnen möglichst viel verwandte Gedanken entgegenzusenden, die das Neue in das rechte Licht rücken, die es aufnehmen und sich einreihen. Diesen Vorgang, welcher das dargebotene Neue dem schon vorhandenen Alten assimiliert, nennt die Psychologie Apperception. Somit ist alles Lernen ein Appercipieren. Deshalb darf das Neue niemals als Erstes dargeboten werden, sondern muss stets durch eine Stufe der Vorbereitung eingeleitet werden. Diese Vorbereitung muss der Natur der Sache nach darin bestehen, dass das Alte und Bekannte im Gedankenkreise des Schülers aufgesucht und so bearbeitet wird, dass es mit dem Gleichartigen des darzubietenden Neuen eine innige Verbindung eingehen kann. Wie könnte nun der Lehrer das Bekannte in dem Vorstellungskreise des Schülers besser aufsuchen als durch das Mittel der Frage! Manche meinen zwar, dass eine von dem Lehrer gegebene längere Einleitung denselben Dienst leiste und den Schüler ebenso sicher zum Verständnis des neuen Gegenstandes hinführe, wie die Frage. Aber selbst wenn wir dies als bewiesen annehmen, wird nicht der Schüler, da eine solche ausführliche Einleitung ihn der angestrengten Denkthätigkeit überhebt, allmählich denkträge werden? Wenn der Lehrer selbst vor jedem neuen Unterrichtsgegenstande referierende Einleitungen giebt, dann kommt der Schüler nie in die Lage, von seinem Geistesschatze Gebrauch machen zu können. Ueberdies ist das Bildungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler kein mechanisches sondern eine Geistesgemeinschaft, welche nur dadurch zu stande kommt, dass dem Schüler das Recht

und die Möglichkeit bleibt, sich dem Denken des Lehrers in freier Weise anzuschliessen. Deshalb ist diejenige Lehrform, bei welcher der Lehrer allein das Wort führt und dem Kinde nur obliegt, dem Vortrag des ersteren schweigend zu folgen, als unstatthaft zu erklären. Denn nicht dem Lehrer sondern dem Lernenden kommt die Hauptarbeit zu. Einzig und allein durch Anwendung der Frage tritt der wichtige Umstand der Mitthätigkeit des Schülers beim leitenden Denken des Lehrers recht ins Licht und ausser allen Zweifel, und das Denken geht von statten als eine Kooperation von Lehrer und Schüler. Eine solche in Frage und Antwort sich bethätigende Kooperation von Lehrer und Schüler hat vor der akroamatischen Lehrform einmal den Vorzug, dass der Lehrer den kleinsten Gedanken des Schülers kontrolieren kann; denn der ganze Aneignungsprozess desselben liegt ihm ja klar vor Augen; er kennt genau den Punkt, an welchem das Apperceptionsvermögen seines Schülers erschöpft ist und der fürsorglichen Hilfe des Lehrers bedarf. Sodann gewährt jene Kooperation den Vorzug, dass der Schüler zu selbstthätigem Denken angespornt wird. Denn wie jeder Unterrichtsfrage eine Gedanken assimilierende Kraft innewohnt, so stellt der Lehrer durch seine Fragen seine Gedanken vor dem Schüler als solche dar, die noch im Werden begriffen sind und bringt zugleich das Verlangen in deutlicher Weise vor ihn, dass er diesen noch unfertig auftretenden Gedanken des Lehrers gemäss den in der Frage gezogenen Richtungslinien zur Vollendung und Ausrundung führen möge. Hierdurch lernt der Schüler seinen Vorrat von Kenntnissen schätzen, er fühlt, dass derselbe nicht blos toter Gedächtniskram, sondern die notwendige Voraussetzung für sein ferneres Lernen ist. Dieses Bewusstsein von dem Werte seiner Kenntnisse flösst ihm naturgemäss Freude an denselben ein, und zwar eine Freude, welche ihn nicht selbstzufrieden macht, sondern ihn antreibt, seinen Wissensschatz weiter auszubauen. Denn darin liegt gerade der hohe pädagogische Wert der Unterrichtsfrage, dass sie den Schüler nie träge auf seinem Wissen ausruhen lässt, sondern in ihm die Sehnsucht erweckt, weiter zu forschen. — Dies sind die günstigsten Auspizien für eine erspriessliche Aneignung des Neuen; denn in dem Schüler hat jener Geisteszustand Platz gegriffen, welchen man Interesse — lebendiges Dabeisein — nennt.

Schon um dieses Interesse an und für sich willen wäre es wünschenswert, der fragweisen Lehrform im Unterrichte einen möglichst freien Spielraum zu gewähren. Dieser Wunsch muss aber zu einer Forderung erhoben werden, wenn man in Betracht zieht, dass da, wo Interesse vorhanden ist, das Wissen nicht nur die Geltung eines wertvollen geistigen Besitzes hat, sondern als ein Belebendes in die Sphäre des Willens eindringt — mit anderen Worten, dass durch das Interesse das Wissen in Wollen umgesetzt wird. Ein Beispiel möge das Gesagte erläutern. Bei einer Katechese begegnete es mir, dass die Kinder mir sehr wenig Gehör schenkten, als ich davon sprach, dass Gott die Menschen rufe. Sie hatten wahrscheinlich des öfteren in der Familie und in der Schule gehört, dass Gott die Menschen rufe und einlade, so dass ihnen dieser Ausdruck völlig geläufig und deshalb des Nachdenkens nicht wert war. Wie verwundert waren sie aber, als ich sie fragte, wann und wie Gott riefe; sie waren so verwundert, dass sie mir die Antwort schuldig blieben. Erst als ich ihnen zu bedenken gab, was denn das Läuten der Kirchenglocken zu bedeuten habe, oder, warum Gott den Menschen Krankheiten, Not und Sorge schicke, wurde ihnen der Ausdruck „Gott ruft" interessant und des Nachdenkens wert. Aber nicht genug damit. Die gespannte Aufmerksamkeit und die eifrigen Antworten bewiesen mir, dass von dem behandelten Gegenstand ein Samenkörnlein in ihre Herzen gefallen war, ein Samenkörnlein, welches Gott sich zur Frucht entwickeln lassen möge.

Der pädagogische Wert der erotematischen Lehrform beruht also einmal darin, dass dieselbe die Individualitäten der einzelnen Schüler zu Gegenständen der Bildung macht und dann darin, dass sie eine innere, gemütliche Beteiligung der Schüler am Unterrichte herstellt, welche ihr Wissen in Wollen umsetzt.

# Litteratur.

Schumann, Pädagogik.
Rein, Pädagogik.
K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik.
Raumer, Geschichte der Pädagogik.
Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.
K. A. Schmidt, Geschichte der Erziehung.
— Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens.
Kehr, Geschichte der Methodik.
v. Zezschwitz, Katechetik.
Plato, Lehrbuch der Katechetik.
Zeller, Geschichte der Philosophie der Griechen.
Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1851.
Encyklopädie der theol. Wissenschaften (Strack-Zöckler), Art. „Katechetik“ und „Ethik“.
Ziller, Einleitung in die allgemeine Ethik.
Hartmann, kindlicher Gedankenkreis.
Rheinische Blätter, Bd. 38; Art. von W. Thilo.
Willmann, pädagogische Vorträge.
Lange, über Apperception.

# Lebenslauf.

Verfasser dieser Arbeit, Otto Müller, Sohn des Geheimsekretärs Wilhelm Müller, evangelischer Confession, wurde am 16. Oktober 1869 zu Schneidemühl (Provinz Posen) geboren. Seine wissenschaftliche Vorbildung erhielt er auf dem Luisenstädtischen Gymnasium zu Berlin, welches er Ostern 1890 mit dem Zeugnis der Reife verliess. Hierauf widmete er sich dem Studium der Theologie auf den Universitäten Berlin, Bonn und Heidelberg. Am 17. April 1894 bestand er das Examen pro licentia concionandi und am 25. Januar 1895 das Examen rigorosum.

Während seiner Studienzeit besuchte er die Vorlesungen und Seminare folgender Herren:

Deutsch, Dillmann (†), Dilthey, v. d. Goltz, Grafe, Harnack, Kaftan, Kamphausen, Kleinert, Lemme, Lommatzsch, Merx, Pfleiderer, Plath, Runze, Sachsse, Sell, von Soden, Strack, Titius, Weiss, Wendt.

Allen diesen Herren, seinen hochverehrten Lehrern, spricht der Verfasser an dieser Stelle seinen ehrerbietigsten Dank aus.